

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



THESE DE DOCTORAT
Spécialité : Français
Option : Sciences du langage

Titre

***Compréhension plurilingue. L'effet de la langue
maternelle (arabe et kabyle) sur la cohésion et la
cohérence textuelles lors du traitement d'un texte
narratif en français langue étrangère***

Présentée par :
Chabha YEFSAH

Jury composé de :

- Président : Abdelaziz KHATI, MCA, Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou
- Promoteur : Aldjia OUTALEB, Professeur, Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou
- Promoteur : Denis LEGROS, Professeur émérite, Université Paris
- Examineur 1 : Meriem BEDJAOUI, MCA, ENS Sciences politiques d'Alger
- Examineur 2 : BEKTACHE Mourad, MCA, Université Abderrahmane Mira de Béjaia
- Examineur 3 : AIT CHALLAL Salah, MCA, Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou

Soutenue le : 03 Juillet 2018

Remerciements

Je voudrais exprimer ma profonde gratitude aux nombreuses personnes qui m'ont apporté aide et soutien durant les années que j'ai consacrées à la réalisation de cette thèse.

Je tiens tout d'abord à exprimer ma reconnaissance à mon directeur de thèse Denis Legros pour ses remarques, sa confiance, sa disponibilité, ses conseils, sa patience ainsi que ses encouragements tout au long de ce travail.

Je remercie aussi ma directrice de thèse Madame Outaleb Aldjia pour tous ses conseils, sa disponibilité, son soutien. Il m'est impossible de trouver les mots pour exprimer toute ma reconnaissance.

Je tiens à remercier les membres de jury de m'avoir fait honneur d'examiner ce travail.

Mes sincères remerciements à toutes les personnes ayant contribué à la réalisation de cette thèse, particulièrement ma grande sœur Nora.

« A ma **Jasmine** qui parfume mes nuits et jours »

« A mon mari »

Sommaire

Remerciements	
Sommaire	
Résumé	
Introduction générale	1
Chapitre I :La situation sociolinguistique en Algérie : l'école et les langues	11
I-Introduction	12
I-1- La réalité algérienne : l'école vs les langues	12
I-2- Les luttes idéologiques et l'école	13
I-3- L'école algérienne sous les réformes des langues	14
I-4- L'école et la langue amazighe	15
I-5- Le statut des langues en Algérie	17
I-6-En résumé	29
Chapitre II :Le texte et ses revers.....	30
II-1- Le texte	31
II-2- La cohésion.....	37
II-3- La cohérence	50
II-4-En résumé.....	54
Chapitre III :Le texte narratif	55
III-1-Introduction	56
III-2- Aperçu historique: du processus du langage humain à l'aventure narrative du récit.....	57
III-3-En résumé.....	69
Chapitre IV :Le texte et la compréhension.....	70
IV-1-Introduction	71
IV-2- La compréhension des textes	71
IV-3- Les principaux modèles de la compréhension	74
IV-4- Le rôle de la mémoire dans la compréhension d'un texte	82
IV-5- L'activité de rappel dans la compréhension d'un texte	84
Partie II :Expérimentation	87
Chapitre V :Le texte cohérent	88
V-1- Objectif général de la recherche	89
IV-2- Première expérience.....	90
IV-3- Principales hypothèses et prédictions	99

IV-4- Résultats et analyse des résultats	103
IV-5- Interprétation des résultats	119
IV-6- Discussion des résultats	129
Chapitre VI :Le texte incohérent	132
V-1- Présentation de la deuxième expérience.....	133
V-2- Méthode	133
V-3- Principales hypothèses et prédictions	142
V-4- Résultats et analyse des résultats.....	147
V-5- Interprétation des résultats.....	162
V-6- Discussion des résultats	173
V-7- Discussion générale	175
Chapitre VII :La cohésion et le texte cohérent	178
VII-1- La cohésion et la langue maternelle ?	179
VII-2- Principales hypothèses.....	180
VII-3- Résultats et analyse des résultats	181
VII-5- Discussion des résultats	206
Chapitre VIII :La cohésion et le texte incohérent.....	208
VIII-1-Présentation de la deuxième expérience	209
VIII-1-1- Principales hypothèses et prédictions	209
VIII-1-2- Résultats et analyse des résultats.....	210
VIII-3- Interprétation des résultats	229
VIII-4- Discussion des résultats	234
VIII-5- Discussion générale	236
Conclusion générale.....	238
Bilan et perspectives	239
Perspectives de la recherche	244
Bibliographie	246
Table des matières	258
Annexes	

Résumé

Le but de cette recherche est d'étudier l'effet de la langue maternelle, le kabyle et l'arabe, sur la cohésion et la cohérence textuelles et par hypothèse sur la compréhension d'un texte narratif en français langue étrangère. Notre objectif, dans ce travail, est de déterminer le rôle d'une langue maternelle, utilisée en tâche de relecture, sur la construction d'une représentation mentale cohérente des informations véhiculées dans le texte lu ainsi que, sur le traitement des unités de la surface textuelle. Pour ce faire, deux expériences sont effectuées avec six (06) groupes d'apprenants lycéens (première année secondaire) : trois groupes lisent un texte cohérent et les trois autres un texte incohérent.

Ces deux textes sont constitués à partir du même conte, celui de Guy de Maupassant intitulé *Les deux amis*. Une traduction dans les deux langues maternelles (arabe et kabyle) est réalisée pour les deux textes. Au cours d'une première séance, les groupes d'apprenants lisent le texte en français puis produisent un premier rappel. Au cours d'une seconde séance, quatre (04) groupes relisent le même texte dans l'une des deux langues maternelles à savoir le kabyle et l'arabe et les deux autres groupes, considérés comme groupes témoins, relisent le texte en français. Tous les groupes produisent un second rappel.

Les rappels obtenus sont analysés à l'aide de l'analyse propositionnelle qui nous permet de décomposer l'écrit des apprenants en unités sémantiques. L'application du logiciel « Statview » indique que la langue maternelle, notamment le kabyle, a un effet non seulement sur le nombre de propositions rappelées mais aussi sur la construction d'une représentation cohérente du texte traité. Les résultats auxquels nous sommes aboutis démontrent que l'utilisation d'une langue maternelle, en tâche de relecture, favorise l'activation des connaissances antérieures des apprenants, les aidant ainsi à élaborer un traitement sémantique des unités de la surface textuelle et à comprendre le texte narratif.

Mots clés : compréhension, texte narratif, langue maternelle, langue étrangère, cohésion, cohérence, traitement textuel.

Introduction générale

La recherche que nous menons, dans ce travail, s'inscrit dans la problématique de la compréhension du texte narratif en français langue étrangère dans le contexte plurilingue algérien. L'activité de compréhension des textes constitue actuellement l'élément majeur des recherches en didactique du français langue étrangère et particulièrement, en didactique de l'écrit. Cette activité devient incontournable avec les avancées de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle. Ces dernières accordent de l'importance aux différentes opérations cognitives et aux mécanismes sous-tendant l'activité de compréhension. Ces disciplines ont le mérite de mettre en avant la manière avec laquelle un lecteur construit du sens à partir de ce qu'il lit et de mettre en place des aides pour améliorer la compréhension de l'écrit.

La recherche sur le traitement des textes en contexte plurilingue est actuellement le centre d'intérêts des enseignants, des pédagogues, des didacticiens et des chercheurs. L'activité de compréhension et de lecture des textes devient donc un objet d'étude et un champ d'expérimentation visant à cerner le fonctionnement cognitif d'un apprenant/lecteur. Cependant, on observe, suite aux résultats d'enquêtes menées dans le cadre de la didactique et des sciences du langage, une baisse du niveau de maîtrise de l'écrit en français langue étrangère. Les apprenants, surtout ceux du cycle secondaire, rencontrent beaucoup de difficultés dans la compréhension des textes.

Dans ce cas, revoir la conception des programmes scolaires, de l'enseignement des textes et du statut de l'apprenant est indispensable. D'autant plus que, comprendre et écrire un texte en langue étrangère, est un acquis incontournable permettant aux apprenants de s'insérer dans le monde professionnel, notamment, avec l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication privilégiant la compréhension et la production de l'écrit.

Pour ce faire, une interdisciplinarité s'impose dans le but de concevoir et de valider des pistes et des aides aux difficultés des apprenants. Une collaboration entre didacticiens, linguistes, psychologues, cognitivistes,

psycholinguistes, est plus qu'indispensable vu que la didactique, à elle seule, ne peut répondre à cette réalité du terrain. Les réflexions de ces différents acteurs ont permis de revoir l'étude des textes. Et ce, en concevant et en testant des méthodes, des outils et des systèmes d'aides permettant de comprendre la nature des difficultés de compréhension rencontrées par les apprenants.

Les travaux portant sur cette question (Legros, 2015 ; Legros & Crinon, 2000 ; Legros, Pudelko, Crinon et Tricot, 2000) montrent que les outils d'aides, mis en place, apportent des changements quant à l'enseignement/apprentissage des textes. Ils modifient la conception de l'étude et du traitement du texte en montrant que son enseignement doit prendre en considération non seulement ses formes linguistiques mais aussi, les différentes connaissances et représentations qu'un apprenant construit suite à sa lecture. D'où l'idée d'« *interroger la langue et les textes pour y découvrir des traces des structures et des opérations cognitives mises en œuvre dans les activités de traitement du texte* ». (Legros & Marin, 2008 : 11).

Ces systèmes d'aides permettent aux enseignants de comprendre les différents processus qui sous-tendent l'acte de compréhension. Cela favorise la maîtrise des différentes situations d'apprentissage des textes dans lesquelles plusieurs facteurs sont impliqués : le programme, la méthode, l'apprenant avec ses diverses connaissances, etc. Dans ce cas, revoir la conception des programmes dans le but de s'adapter à la nouvelle réalité sociale, didactique voire pédagogique est plus que nécessaire.

Quant au statut de l'apprenant, il devient le partenaire actif dans son apprentissage. Il n'est plus l'élément passif qui se noie entre une méthode et un enseignant, sans mettre en œuvre un effort intellectuel. Il est le centre d'intérêt de chaque enseignement/apprentissage, dans lequel les contextes linguistique et culturel sont pris en considération (Legros, Maître de Pembroke, Makhoulouf, 2001 ; Marin, Mbengone-Ekouma & Legros, 2007 ; Legros, Hoareau et al., 2008).

Aujourd'hui, nous assistons à un regain d'intérêt pour les connaissances antérieures des apprenants (les prérequis) parce qu'elles jouent un rôle primordial

dans la réception des nouvelles informations et dans la construction d'une représentation mentale cohérente du monde décrit dans un texte. Selon Adam (1992 : 23) « *sans connaissances antérieures, un objet complexe, comme un texte, il n'est pas seulement difficile à interpréter, il est à strictement parler sans signification* ». Autrement dit, tout ce qu'un apprenant construit comme savoir et savoir faire, dans sa langue maternelle, peut constituer une aide dans la compréhension d'un texte en langue étrangère. La langue maternelle est donc considérée comme un auxiliaire dans le but d'analyser ses effets sur le traitement du texte en français langue étrangère, particulièrement lorsqu'il s'agit d'un contexte plurilingue.

Nous nous sommes intéressés, dans le présent travail, à cet apport qu'est la langue maternelle. Nous menons une recherche dans un contexte algérien, caractérisé par son plurilinguisme et dont les apprenants du secondaire, notamment, trouvent des difficultés en terme de compréhension d'un texte narratif en langue française. Le texte étant un objet complexe, comportant diverses caractéristiques, nous nous sommes intéressés aux deux niveaux d'organisation textuelle : la cohésion et la cohérence. Nous nous proposons ainsi, de montrer l'impact de l'utilisation de la langue maternelle (arabe et kabyle) sur la cohésion et la cohérence textuelles et, par conséquent, sur la compréhension du texte narratif en français langue étrangère.

L'hypothèse générale de notre travail est que l'utilisation de la langue maternelle des apprenants, lors du traitement d'un texte narratif en français langue étrangère, réactiverait et faciliterait la récupération des connaissances stockées en mémoire. Cela leur permettrait d'élaborer la signification locale et globale du contenu du texte et d'améliorer la qualité dans l'écrit en langue étrangère (L2).

De cette hypothèse va découler bien d'autres. Nous supposons que la relecture en langue maternelle (L1), d'un texte narratif, exercerait un effet marquant sur la manière avec laquelle les apprenants organisent et réécrivent le texte en langue étrangère (L2). Nous nous attendons à une amélioration des rappels sur les deux niveaux textuels : cohésion et cohérence. Nous supposons,

également, que l'utilisation de la langue maternelle aiderait les apprenants à activer leurs propres connaissances et à traiter celles qui sont apportées par le texte à lire.

L'objectif auquel tend cette recherche est la révision et le renforcement de l'enseignement des textes dans le cycle secondaire algérien. Notre contribution vise la mise en œuvre d'une didactique de la compréhension des textes, en s'appuyant sur la connaissance du fonctionnement cognitif de l'apprenant, permettant ainsi un renouvellement de la didactique du français langue étrangère. Aussi, nous espérons participer à la révision des méthodes d'enseignement/apprentissage des textes en prenant en charge les contextes linguistique et socioculturel des apprenants.

Cette expérimentation va permettre, d'une part, de proposer des systèmes d'aides à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, d'autre part de revoir la conception des programmes d'enseignement et de l'étude des textes dans le contexte plurilingue algérien. Il est nécessaire que les réformes scolaires, dans le système éducatif algérien, tiennent compte des avancées de la psychologie cognitive dans le domaine du traitement des textes. Ce qui permettrait, indéniablement, le renouvellement de la didactique connue pour sa pluridisciplinarité.

Nous nous sommes spécialement investis dans la difficulté de compréhension rencontrée par les apprenants, notamment ceux du secondaire, car nous avons remarqué que l'enseignement des textes en français est clos ne prenant pas en charge les éléments extralinguistiques (les conditions d'apprentissage et les connaissances initiales des apprenants). Ce constat, nous l'avons fait sur le terrain lors de notre expérience professionnelle en tant qu'enseignante du français dans un établissement du secondaire. De ce constat est née notre motivation d'aller plus loin et d'expérimenter les nouvelles tendances dans l'enseignement des langues.

Il est temps de revoir la formation des futurs enseignants qui devrait être centrée sur la compréhension et la maîtrise des différents mécanismes inhérents à l'apprentissage de la compréhension des textes. Le but est de permettre à

l'apprenant de saisir plus aisément les textes soumis à l'étude en classe. D'autant plus que nous sommes à l'ère de la mondialisation où l'écrit est un « pas » pour l'insertion communautaire (Legros, 2015).

Pour élaborer notre travail, nous l'avons organisé en huit chapitres répartis en deux parties, la première théorique et la seconde pratique. Les quatre chapitres théoriques forment la première partie, et les autres forment la deuxième partie.

Le premier chapitre intitulé «la situation sociolinguistique en Algérie : l'école et les langues » est consacré à la conjoncture sociolinguistique actuelle en Algérie. Il aborde l'impact des différentes langues et des divers parlers coexistant sur l'école algérienne. Nous faisons le point sur les différentes langues en présence et surtout sur leurs statuts, leur coexistence, leurs contacts et leurs effets cognitifs sur les locuteurs. Nous nous sommes intéressés, également, à la langue maternelle, en l'occurrence le kabyle, l'officialisation du tamazight et les tensions que son enseignement engendre.

Dans le deuxième chapitre intitulé « *Le texte et ses revers* », nous présentons toutes les notions relatives à l'entité « texte » : définitions et ses caractéristiques. Nous avons mis en avant, aussi, les deux niveaux d'organisation textuelle à savoir la cohésion et la cohérence. Après avoir présenté les relations de complémentarité et de divergence entre ces deux niveaux, nous nous sommes arrêtés sur chaque concept pour déterminer sa nature et ses caractéristiques.

Dans le troisième chapitre, intitulé « *Le texte narratif* », nous exposons un bref aperçu des différentes études ayant porté sur le récit. Nous abordons, ensuite, les caractéristiques du texte narratif ainsi que les divers travaux ayant porté sur ce type de texte. Le but étant de montrer l'intérêt qu'a connu ce dernier en tant qu'objet d'étude. Enfin, nous avons présenté notre texte expérimental en expliquant comment il a été construit en fonction des objectifs et des attentes de notre recherche.

Le quatrième chapitre intitulé « *Le texte et la compréhension* », traite de la problématique de la compréhension des textes, en l'occurrence le texte narratif, en définissant d'abord, l'acte de comprendre un texte. Ensuite, notre intérêt s'est

porté sur les différents modèles de la compréhension des textes à savoir ceux de Kintsch et Van Dijk (1978 ; 1983) et de Kintsch (1988 ; 1998). Le but de cette présentation étant de déterminer et de cerner les différents processus cognitifs mis en œuvre lors d'une activité de compréhension. Ces modèles de compréhension constituent le cadre théorique de notre expérimentation. Enfin, nous avons présenté le rôle de la mémoire et de son fonctionnement dans une activité de lecture et de compréhension ainsi que la définition d'une activité de rappel.

Le cinquième chapitre constitue un premier chapitre pour notre expérimentation (partie pratique). Nous avons présenté la première expérience effectuée avec les trois groupes d'apprenants ayant lu le texte narratif cohérent. Nous avons mis en avant la méthode qui consiste à présenter les participants, le matériel expérimental, les consignes et les principales hypothèses émises. Par la suite, nous avons analysé les résultats obtenus avec leur interprétation et leur discussion. Pour élaborer notre expérimentation, nous avons mis en avant quatre types d'analyse dans le but de cerner notre corpus, présentés comme suit :

Une première analyse a porté sur le nombre total des propositions rappelées par les trois groupes d'apprenants en fonction des langues utilisées lors de la tâche de relecture. Une deuxième étude a concerné le type des propositions rappelées, à savoir les propositions noyaux « N » et les expansions « A et C ». Une troisième analyse ayant pour but de rendre compte de la qualité des rappels produits en fonction des types de propositions : identiques, similaires ou autres. Sachant que :

- **Identique** signifie une proposition rappelée avec les mêmes mots que ceux du texte lu.

- **Similaire** désigne une proposition rappelée avec des mots différents, mais renvoyant au même sens, de façon similaire.

- **Autre** signifie une proposition ajoutée qui n'est pas présente dans le texte.

Une quatrième et dernière analyse a porté uniquement sur les propositions ajoutées « autres » à partir desquelles nous avons distingué : les propositions ajoutées n'ayant aucune relation avec le texte, et les propositions ajoutées renvoyant au modèle mental de l'apprenant, élaboré lors de la lecture et de la relecture du texte narratif.

Le sixième chapitre est consacré à la deuxième expérience effectuée avec les trois autres groupes d'apprenants, ayant lu et relu le texte narratif incohérent. Nous avons repris le même principe que celui de la première expérience, à savoir la méthode, le matériel expérimental, les consignes et les mêmes hypothèses. L'analyse des données mise en œuvre est suivie d'interprétations et de discussions des résultats obtenus. Ce chapitre se termine par une discussion générale sur les résultats des deux expériences.

Nous avons consacré le septième chapitre au deuxième niveau d'organisation textuelle à savoir la cohésion. Dans ce chapitre, il est question de présenter la méthode avec laquelle nous avons analysé les différentes unités assurant la cohésion tels les procédés anaphoriques et les connecteurs. L'objectif étant de recenser un nombre d'écarts relatifs à l'emploi des unités de surface textuelle. Nous avons commencé par la pronominalisation, puis la définitivisation, ensuite la substitution lexicale et enfin, les connecteurs. Tous les emplois fautifs sont présentés dans un tableau en fonction des groupes et des langues utilisées, lors de la lecture/relecture du texte. Cette analyse est suivie d'une interprétation et d'une discussion des résultats obtenus sur le texte narratif cohérent.

Le huitième et dernier chapitre est consacré à l'analyse des unités assurant la cohésion en relation avec le texte narratif incohérent. La méthode étant la même que celle présentée dans le chapitre précédent. Un nombre d'emplois fautifs est recensé dans des tableaux en fonction des groupes et des langues utilisées en lecture et en relecture du texte. Une interprétation et une discussion des résultats suivent l'analyse ainsi qu'une discussion générale des résultats obtenus dans les deux expériences.

Introduction générale

La conclusion clôture notre investigation, elle passe en revue la synthèse des résultats obtenus après analyse des données de l'expérimentation. Elle s'ouvre sur une éventuelle perspective d'une directive et orientation à donner à l'enseignement du texte narratif en FLE, prenant en charge les critères sociocognitifs des apprenants.

Partie I : Le cadre théorique

Chapitre I :

**La situation sociolinguistique en Algérie : l'école et les
langues**

I-Introduction

Il est question dans ce chapitre de passer en revue les langues qui représentent le paysage linguistique en Algérie. On parle de langues au pluriel, car elles jouent un rôle prépondérant dans l'équilibre socioculturel de la nation toute entière, en passant par l'impact de ces différentes langues à travers le système éducatif algérien. Il va sans dire que l'école reste le pivot central de toutes les sociétés, sa réforme et sa réussite dépendent de plusieurs facteurs et phénomènes qui régissent la société et l'Etat.

Le paysage plurilingue algérien nous mène indubitablement à évoquer cette notion de « statut » des langues qui reste chargée de connotations idéologiques et identitaires d'où la complexité de cette entreprise. Nous tenterons donc, dans ce chapitre, de passer par les définitions des langues : maternelles, secondes, étrangères, véhiculaires et autres pour accéder enfin au statut qui leur est accordé, notamment dans le système éducatif.

I-1- La réalité algérienne : l'école vs les langues

Avant la conjoncture actuelle de la réforme de l'école et du système éducatif algérien, nous avons intitulé ce chapitre : « *La situation sociolinguistique en Algérie* ». Cependant, et compte tenu des données et des événements récents qui ont marqué la sphère sociopolitique, notamment avec la réforme de l'école, nous lui avons changé d'intitulé. Sortir des sentiers battus des études qui traitent de la situation sociolinguistique algérienne en se limitant aux parlers qui caractérisent les pays nord-africains en général, et l'Algérie en particulier, tel est notre objectif.

L'officialisation et l'institutionnalisation de la langue amazighe, lui octroyant le statut de langue nationale au même titre que l'arabe, est annoncé comme un tournant décisif sur le plan sociolinguistique algérien. Pour les linguistes spécialistes du berbère, il s'agit d'un résultat logique, compte tenu du parcours historique de Tamazight. Pour M.A. Haddadou « *L'officialisation de tamazight est l'aboutissement du long combat pour le recouvrement de l'identité algérienne* » (journal El Watan, 17 Octobre 2016 : 4). C'est à juste titre que M.A.

Haddadou parle d'identité de toute la nation algérienne, et non pas d'une tranche de la société.

I-2- Les luttes idéologiques et l'école

Le débat autour de la langue à adopter dans l'enseignement n'est pas clos jusqu'à aujourd'hui. Entre langues officielle, nationale, maternelle ou étrangère, l'école algérienne devient un terrain d'expérimentations et de réformes ayant des répercussions sur la qualité de l'apprentissage et du savoir dispensé. Une situation complexe apparaît donc, au niveau de la gestion et de l'enseignement de ces langues, vu que le terrain algérien dicte une différence entre la réalité constitutionnelle et la réalité sociale.

L'Algérie est un pays dont le répertoire linguistique est à la fois riche et complexe. Une richesse qui se manifeste par l'existence de plusieurs langues et variétés qui cohabitent dans le même berceau social, retraçant, ainsi, l'histoire de ce pays qui a connu plusieurs invasions étrangères. La dynamique de ces langues laisse voir que pour chacune d'elles est réservé un domaine d'utilisation, des fonctions, des statuts différents les uns des autres. Devant ce phénomène de plurilinguisme, les locuteurs algériens ont recours, dans leurs communications et interactions sociales, à ces langues notamment à la langue maternelle qui est largement dominante dans des situations informelles.

En revanche, malgré cette réalité sociale qui laisse voir la place incontestable des langues maternelles et du français, il en ressort une volonté de renforcer la position et le statut surtout de la langue arabe. Il s'agit là d'une politique linguistique et culturelle d'unicité comme le dit Grand guillaume (1983 : 40) « *la langue arabe permet la restauration de la personnalité nationale (...) la langue arabe est la principale garante d'une identité propre (...)* ».

Cependant, la réalité du terrain est autre. Les pratiques réelles des locuteurs sont en contradiction permanente avec ce discours politique, d'où la complexité du statut accordée aux différentes langues en présence. Derradji et Queffelec (2002 : 69) disent à ce sujet : « *la complexité de la situation linguistique algérienne réside moins dans l'hétérogénéité linguistique que dans*

de contradiction très forte entre le 'théorique' c'est-à-dire les normes officielles imposées par le discours idéologique du pouvoir et l'usage réel 'in vivo' des différentes langues ».

En un mot, persister dans la politique d'arabisation de l'école algérienne n'est pas sans conséquence sur l'enseignement, comme le confirme M.A. Haddadou dans le journal El Watan (2016 : 4) « *Nul ne nie aujourd'hui que la politique d'arabisation a été mal menée. Elle a d'abord été injuste avec la langue berbère et elle a marginalisé les élites francophones, créant un clivage entre les Algériens, elle a surtout précipité la décadence de l'enseignement* ». Il en ressort un clivage entre les langues existantes sur le terrain.

I-3- L'école algérienne sous les réformes des langues

Le système éducatif algérien a connu plusieurs réformes (2003, 2005) et ce, dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement d'une part, et d'introduire de nouvelles langues ou de leur changer le nombre d'année d'enseignement, d'autre part. Les détracteurs de ces réformes considèrent que l'ouverture sur les langues et l'introduction des langues étrangères dans les nouvelles réformes de l'école, sont une menace pour l'enseignement de la langue arabe. La réhabilitation des langues maternelles, notamment le dialecte algérien, incluse dans les dernière réformes donne naissance à des divergences d'opinion, tant il y a eu des oppositions virulentes à l'égard de la première responsable de ce secteur.

D'autres voix portées par les défenseurs de la langue arabe et qui prennent l'allure d'avertissements à l'encontre du danger de l'enseignement amazigh, qui, selon eux, menace l'arabe. Le plurilinguisme qui est censé être une force et une richesse incontestables pour la société algérienne est désigné comme danger potentiel pour la langue arabe. L'arabisation qu'a subi le système éducatif algérien, voire les différentes sphères de la société algérienne, continue à avoir de beaux jours, malgré ses limites à tous points de vue.

I-4- L'école et la langue amazighe

Aujourd'hui et avec l'officialisation de la langue amazighe, l'Algérie pourrait basculer vers une autre sphère, celle du plurilinguisme avéré et de la prise en considération des autres langues. Il serait question d'une ouverture qui permettrait notamment à l'école algérienne d'avoir une autre orientation. M.A. Haddadou dans le journal El Watan (2016 : 4) résume cette situation en disant que « *aujourd'hui, l'Algérie n'est plus celle de 1980, le monolithisme, qu'il soit politique, linguistique ou culturel, est définitivement brisé. L'officialisation de tamazight va réconcilier les Algériens avec eux-mêmes* ».

Il est clair que cette officialisation du tamazight a connu un parcours du combattant, mais aujourd'hui, nous assistons à une évolution palpable de la reconnaissance de cette langue, par l'attribution de chaînes télévisées, officialisation et surtout des progrès au niveau de son enseignement. Nous enregistrons ces derniers temps un nombre important de jeunes diplômés en langue amazighe qui vont prendre, forcément, en charge l'enseignement de cette langue pour les générations à venir, comme le dit M.A. Haddadou (journal El Watan, 2016 :4) « *Aujourd'hui, des centaines de diplômés en tamazight sont formés et sont prêts à prendre en charge l'enseignement de cette langue ! (...) On ne peut nier que des difficultés subsistent (...) mais que de progrès !* ».

En effet, l'enseignement de tamazight est toujours problématique vu que c'est une langue à l'origine orale ce qui complique sa transposition en langue écrite. Beaucoup d'auteurs travaillent cette question de l'enseignement à l'instar de Belgasmia (2016, à paraître) qui entreprend des études et des recherches dans ce sens. Pour cette auteure, l'enseignement de tamazight à l'écrit est un défi à relever parmi tant d'autres en disant que « *Le passage à l'écrit de la langue amazighe, en l'occurrence le kabyle, nous paraît une tâche laborieuse du fait que cette langue ait longtemps baigné dans le monde de l'oralité, et n'ait connu que ce canal pour se transmettre et se sauvegarder des siècles durant* ». Il est clair que l'écrit dans l'enseignement de la langue amazighe pose des difficultés mais, c'est un obstacle que cette langue arriverait à surmonter vu le nombre d'études entreprises dans ce sens.

L'introduction des enseignements en langues maternelles (arabe dialectal et kabyle) entre autres formes langagières dans les programmes scolaires, provoque autant de réactions sur l'application de cette initiative et sur les deux langues officielles. Il est vrai que la langue arabe a toujours été la langue de prestige, de l'enseignement, du Livre sacré mais cela ne devrait pas empêcher les autres langues ou les autres parlers d'exister, d'être pratiqués et surtout d'être enseignés. M.A. Haddadou le confirme dans son entretien avec N. Iddir dans le journal El Watan du 17/10/2016 à la page 4 en disant que « *Il est tout à fait légitime que la langue arabe occupe une place de choix, mais elle ne doit pas être un prétexte pour écarter les autres composantes linguistiques des algériens* ».

Le terrain nous dicte une réalité incontestable qui est le refus catégorique de l'emploi d'une langue maternelle ou d'un parler au sein de l'école. L'impression qui se dégage c'est que les conflits « politico-linguistiques » se répercutent sur la transmission du savoir académique en classe. L'expérience démontre que la langue maternelle n'est jamais utilisée en classe sous peine de sanction. A l'école, la langue d'enseignement est l'arabe classique appliquée dans la rigueur académique, l'écart vers la langue maternelle est pris comme une erreur à corriger. Les réformes actuelles, dans le système éducatif, annoncées par la première responsable de ce secteur, s'attèlent à s'ouvrir sur l'apport que peut offrir la langue maternelle dans l'acquisition du savoir dans sa globalité. La langue amazighe, en tant que langue maternelle, pour la plus part des apprenants algériens, pourrait s'avérer être un atout dans l'apprentissage et l'acquisition du savoir au sein de l'école.

Certains spécialistes considèrent que l'officialisation de la langue amazighe est un bon début, un acquis et l'aboutissement d'un long processus. Selon Haddadou (El Watan, 2016 :4) « *Le tabou linguistique a été brisé : on a vu des dirigeants s'exprimer en français, d'autres en kabyle. Le couronnement de cette politique d'ouverture est l'officialisation de tamazight. Un indéniable acquis historique !* ».

C'est dans ce contexte d'effervescence du renouveau du système éducatif et de la politique linguistique d'ouverture que s'inscrit notre recherche. Mener une expérimentation dans le but de démontrer le rôle que peut jouer une langue maternelle non seulement dans l'acquisition du savoir mais, aussi et surtout, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Etant donné les idées reçues, à tort d'ailleurs, sur l'utilisation de la langue maternelle, ont toujours considérées cette dernière comme une erreur à corriger.

En revanche, beaucoup de recherches, appuyées sur des expérimentations, menées dans le cadre de la psycholinguistique et de la didactique ont montré que la langue maternelle joue un rôle capital dans un apprentissage d'une langue étrangère, notamment celui du texte et de sa compréhension à travers des expériences d'un grand nombre d'auteurs : (Legros, Makhoul, Gabsi & Hoareau, 2006, Duvelson, Maroubi & Legros, 2009, Boudechiche, Legros & Hoareau, 2007) ces derniers, restent des références dans ce domaine. Les résultats de ces recherches, et surtout la conjoncture politique et linguistique qui caractérise l'Algérie, nous ont motivés à faire appel aux deux langues maternelles : l'arabe et le kabyle dans le but de mettre en évidence leur impact sur la compréhension d'un texte narratif. Cette compétence constitue, quant à elle, une difficulté majeure pour les apprenants.

Pour ce faire, il serait nécessaire de se pencher sur les statuts des différentes langues en présence en Algérie. Nous venons de présenter la tourmente dans laquelle baigne la situation sociolinguistique algérienne, notamment l'école. Toutes les langues à savoir l'arabe (classique ou dialectal), le berbère (tamazight) et le français sont passées par différentes étapes. Nous allons nous arrêter sur chacune d'elles afin de délimiter le statut ainsi que l'évolution qu'elles ont connue en faisant référence, également, à leur enseignement.

I-5- Le statut des langues en Algérie

Forcé de constater que le paysage linguistique algérien se caractérise par une variation langagière évidente. Les langues : officielle, nationale, maternelle ou étrangère suscitent l'intérêt en termes de questionnements, de débats et de statuts tant leur fonction et leur emploi ne sont toujours pas définis. Pour notre

part, nous nous intéresserons aux trois langues qui cohabitent dans la société algérienne à savoir l'arabe (classique et dialectal), le berbère (tamazight et/ou kabyle) et le français en tant que langue étrangère et ou seconde.

Le processus parcouru par ces langues étant long, nous n'allons donc pas dresser un historique de cette situation mais nous nous focalisons sur les périodes qui sont en étroite relation avec notre recherche. Notre intérêt est de dévoiler la situation sociolinguistique complexe existante en Algérie et qui apparaît au niveau de l'enseignement de ces langues. Il s'agit, pour nous, de mettre en relief les différentes disparités entre la réalité constitutionnelle et la réalité sociale dans l'utilisation de ces langues.

Notre intérêt portera sur toutes ces contradictions, et nous nous focaliserons sur les points de divergences et de convergences au fur et à mesure que nous présenterons les différents statuts des langues : l'arabe, le berbère et le français.

I-5-1- Les langues en présence en Algérie

Dans ce qui suit, nous allons passer en revue toutes les langues en présence en Algérie et ce, en déterminant le statut de chacune d'elles, leur fonction ainsi que leurs domaines d'emplois.

I-5-1-1- La langue arabe

La langue arabe connaît une véritable extension en Algérie grâce à la diffusion de l'islam d'une part et à la politique d'arabisation, d'autre part. A ce sujet T. Ibrahim (1995, p. 26) note que « *l'Algérie est arabe et se proclame arabe et arabophone depuis l'arrivée des vagues successives des FATHIN arabes qui ont donc avec l'islamisation du Maghreb, permis son arabisation* ».

Cette langue suscite en Algérie des controverses, comme c'est le cas dans la plupart des pays arabes, dans les milieux culturels, politiques et sociaux par le fait qu'elle baigne dans une idéologie. Elle se présente sous deux variétés linguistiques qui semblent être proches l'une de l'autre, mais qui recouvrent des

statuts complètement différents. Ces deux variétés sont l'arabe classique et l'arabe dialectal.

I-5-1-1-1- L'arabe classique

Nous l'appelons aussi « arabe littéral », « coranique », elle demeure une langue essentielle en Algérie. Cette langue constitue un élément fondamental de l'identité nationale algérienne, il s'agit de la langue officielle du pays avec le tamazight. C'est une langue utilisée par la couche savante de la société tout en étant la première langue de l'enseignement, de l'Etat et de l'administration. Il s'agit d'une référence, d'un outil symbolique de l'identité arabo-musulmane. Elle est réservée à la culture, pour les situations de communications formelles et sert à véhiculer le savoir.

La relation existante entre cette langue et la religion musulmane lui assure un prestige et une extension géographique. Elle demeure un modèle important pour une grande part d'écrivains arabophones contemporains du fait qu'elle est réputée par ses traits spécifiques et complexes. T. Ibrahim (1995 :29) avance au sujet de l'appellation de cette langue en disant que « *nous retiendrons pour notre part, la dénomination arabe classique (...) cette dénomination concorde bien avec la conception de cette langue surnommée, surévaluée, d'essence divine, modèle de la littérature classique et moderne qui au siècle dernier a prôné, de paire sur le terrain religieux et culturel* ».

Ce qu'il y a à retenir, c'est qu'en Algérie, comme dans tous les pays arabes, cette variété représente une appartenance culturelle, civilisationnelle et idéologique. Elle demeure la langue des spécialistes de théologie, la langue d'étude du Coran et du Hadith. Il est clair que cette langue des lettrés recouvre un prestige remarquable, mais un paradoxe s'impose de lui-même et qui a trait aux pratiques des locuteurs. En effet, c'est une langue apprise, essentiellement, à l'école et elle n'est pratiquée par aucun des membres des communautés linguistiques composant la société algérienne, que ce soit pour les besoins de la communication quotidienne ou dans des conversations usuelles de la vie de tous les jours.

Selon Grand guillaume (1983 :25) « (...) *sans référence culturelle propre, cette langue est aussi sans communauté. Elle n'est la langue parlée de personne dans la réalité de la vie quotidienne (...) derrière cette langue 'nationale', il n'y a pas de 'communauté nationale' dont elle serait la langue tout court, dont elle serait bien sûr la langue maternelle* ». Cette langue, donc, n'est utilisée par les Algériens que dans des situations formelles (école, administration, tribunal...), et elle n'a aucune existence dans la sphère informelle (conversations entre amis, en famille, dans la rue...).

I-5-1-1-2- L'arabe dialectal

Si l'arabe littéral, dit aussi classique, puise sa force du soutien de l'Etat qui lui octroie des budgets et des moyens permettant d'organiser un enseignement dans cette langue étendue à l'ensemble du territoire national et de l'enraciner comme seule langue nationale et officielle, il n'en est pas moins parasité par un arabe dialectal, plus dominant et plus populaire. Cet arabe est, sans aucun doute, le parler qui dispose du plus grand nombre de locuteurs et c'est ce qui constitue son atout majeur.

C'est une variété essentiellement parlée, qui se répartit sur l'ensemble du pays avec ses particularités phoniques, morphosyntaxiques, sémantiques qui la caractérise d'une région à une autre. Il s'agit de la langue maternelle de la majorité de la population arabophone algérienne. A ce propos, Mazouni (1969 : 20) note que l'arabe dialectal est le parler « *de l'écrasante majorité numérique des Algériens, elle est aussi le moyen d'expression exclusif de la grande majorité d'entre eux* ».

Malgré l'importance de cette variété dans les échanges verbaux et dans sa fonction comme langue de référence, elle ne trouve aucun intérêt auprès des autorités. Ce dialecte est complètement marginalisé par le pouvoir politique, d'ailleurs, il n'a subi aucun processus de standardisation ou de codification, alors qu'il est le seul vecteur de la communication comme le dit bien Calvet (1999 : 53) « *les parlers arabe ou berbère (...) constituent les seules véritables véhicules de la communication quotidienne* ».

Nous avons présenté, ci-dessus, le vouloir faire de la ministre de l'éducation N. Ben Ghebrit, concernant la politique d'ouverture sur les autres langues y compris les langues maternelles. Si elle veut intégrer l'enseignement de la langue maternelle à l'école c'est parce qu'elle est la plus pratiquée par les locuteurs algériens. En un mot, comme le dit bien M.A. Haddadou (journal El Watan, 2016 : 4) « *c'est la langue standard des algériens* ». Benghebrit, par sa contribution, veut mettre fin à cette contradiction qui caractérise la politique linguistique en Algérie.

I-5-1-2- Le berbère

La langue arabe n'est pas la seule langue pratiquée en Algérie, elle coexiste avec d'autres langues à l'instar du berbère et du français. Le berbère (Tamazight) est l'une des langues qui est répandue dans plusieurs régions en Algérie. Nous le trouvons chez les Chaouis à l'Est, les Kabyles au centre, et au sud (le Hoggar et le M'Zab) ainsi que dans d'autres régions du pays dont trois qui sont les plus concernées comme le confirme KH. T. Ibrahim (1995 :39), en disant que « *les Aurès, la Kabylie et le M'Zab rassemblent la quasi-majorité de la population berbérophone* ».

Le berbère, en Algérie, est considéré très longtemps comme un dialecte oral, une langue de communication, il reste pendant des années une langue vernaculaire comme l'arabe dialectal qui ne jouit d'aucun statut. Cette langue, qui représente la culture et l'identité d'un peuple, est niée par le pouvoir algérien dans la mesure où cette langue n'a aucune valeur. En revanche, après de multiples revendications et un long processus de luttes et de combats menés par la communauté kabylophone, la langue berbère finit par avoir, d'abord, le statut de langue nationale en 2002 et celui d'officielle en 2016. Elle est enseignée à l'école, dans certaines régions berbérophones et à l'université. En revanche, elle reste et demeure sans aucune fonction administrative ou juridique. Aujourd'hui des tentatives de traduction des formulaires et documents officiels vers le berbère sont en cours de réalisation.

Le berbère, qui, comme l'arabe est composé de plusieurs variétés à savoir le kabyle, qui est pratiqué par le plus grand nombre de locuteurs, le Chaoui, le

Mozabite, le Touarègue et le Chelhite. Pour ce qui est de notre travail, nous avons fait appel dans notre expérimentation à la langue maternelle qui est le kabyle. D'abord, parce que nous sommes dans une région kabylophone et puis nous voulons montrer l'intérêt de l'utilisation de cette langue dans un apprentissage d'une langue étrangère, le français dans notre cas. Nous avons fait, aussi, appel à l'arabe dialectal qui est la deuxième langue maternelle sur laquelle et avec laquelle nous avons travaillé. Il s'agit des deux langues maternelles qui caractérisent la région de Tizi-Ouzou, donc nous avons jugé utile de les intégrer toutes les deux dans notre expérimentation.

En plus des différentes langues qui caractérisent le paysage linguistique algérien entre langues officielles et maternelles, il y a aussi les langues étrangères à savoir l'anglais et le français. Nous nous intéresserons, dans ce travail, au français et à son enseignement dans le contexte plurilingue algérien.

I-5-1-3- Le français

La langue française occupe une place importante et jouit d'un statut particulier en Algérie avant et après l'indépendance. C'est dans cette langue que sont mises en place toutes les institutions qui ouvrent le pays à la vie occidentale et c'est ainsi qu'elle est privilégiée par rapport à toutes les autres langues en présence en Algérie. D'ailleurs, le français se voit légué le statut de première langue étrangère, de langue véhiculaire, d'idiome de grande communication.

Cependant, à partir de la politique d'arabisation, adoptée en Algérie favorisant l'utilisation et la généralisation de la langue arabe dans tous les secteurs, le français commence à perdre sa place, Grand guillaume (1983 : 12) dit à ce propos que « (...) *le français toutefois a vu ses secteurs d'utilisation se rétrécir, par la mise en œuvre d'une politique d'arabisation, dans certaines branches de l'enseignement et de l'administration* ».

En effet, au lendemain de l'indépendance, la langue française s'est vue reléguée à d'autres fonctions et d'autres statuts, notamment dans le système éducatif dans lequel elle est réservée uniquement à la littérature et à l'explication des textes. Et ce, vu que la langue arabe avait toute la primauté dans le système

scolaire dans le but d'arabiser tous les programmes d'enseignement hérités de l'époque coloniale.

Actuellement, un paradoxe est à relever concernant le statut de la langue française et les pratiques langagières des locuteurs ainsi que les domaines de son application. Dans le même sens, Caubet (1998 : 121) dit que « *le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais), mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme* ».

Des contradictions sont à soulever concernant le statut du français en Algérie, entre ce que dictent la politique linguistique et la réalité du terrain qui nous dévoile le véritable statut du français dans la société algérienne. En effet, il n'y a qu'à voir le grand nombre de journaux qui paraissent en langue française, leur tirage et leur diffusion sur l'ensemble du pays, la place de l'édition dans cette langue, la place qu'elle occupe dans les enseignes, nous pouvons constater que le français occupe toujours une bonne position dans la réalité linguistique algérienne.

Les pratiques langagières des locuteurs, nous renseignent sur le fait que la langue française occupe une place privilégiée dans leurs interactions. En un mot, le français demeure toujours la langue des sciences, de l'économie et de la communication, « *en Algérie, les rôles assumés par la langue française font de cette dernière une langue de scolarisation, d'information scientifique, de communication et de fonctionnement de plusieurs institutions de l'Etat en contradiction avec la politique d'arabisation* » (Derradji et Queffelec, 2002 : 67).

Tous les paradoxes ne sont pas sans conséquences sur le système éducatif algérien d'une part, et sur l'enseignement/apprentissage du français d'autre part. Le débat concernant le statut de la langue française dans la société et l'école algérienne n'est toujours pas clair. Entre langue étrangère, langue seconde ou langue maternelle pour certains locuteurs algériens, la transmission du savoir à

l'école crée des difficultés pour les enseignants et des contraintes d'apprentissages pour les apprenants.

En outre, les réformes que le système éducatif a connu n'a fait qu'accentuer cette difficulté. En effet, l'enseignement de la langue française a connu un parcours dont les objectifs étaient aussi différents les uns que les autres. On cherchait d'abord à faire acquérir aux apprenants un français fonctionnel, puis un outil de communication (Bouguerra, 1991), et enfin avec la dernière réforme qu'a connue le système éducatif, qui s'inscrit dans une logique de projet pédagogique, a pour objectif l'installation de compétences par des activités variées. Et ce, en accordant de l'importance à la linguistique de l'énonciation. Ce qui est à retenir, c'est que l'application des réformes du système éducatif est faite sans prendre en considération leur applicabilité sur le terrain à savoir la capacité et/ou le profil des enseignants et celui des apprenants.

Dans un tel contexte, l'enseignement/apprentissage de la langue française laisse apparaître plusieurs contraintes. Pour notre part, nous nous intéresserons à l'une des difficultés que les apprenants lycéens rencontrent, à savoir la compréhension des textes, notamment du texte narratif. Nous nous proposerons, dans cette recherche, de formuler et de tester un système d'aide qui est la langue maternelle dans le but de permettre aux apprenants et aux enseignants de comprendre les causes de ces difficultés et surtout, de cerner le processus d'une activité de compréhension. L'objectif de notre recherche étant de revoir la conception des programmes et de leur enseignement ainsi que l'image que l'on se fait de l'apprenant et de ses acquis qui peuvent jouer un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment dans un contexte plurilingue comme celui de l'Algérie.

Il est clair que l'Algérie est un pays plurilingue et les différentes langues qui s'y pratiquent le confirment, en plus de la coexistence de deux catégories de langues. Les langues maternelles, d'un côté, et les langues de l'école et/ou de l'enseignement, l'arabe et les langues étrangères, d'un autre côté. Il serait utile d'apporter des éclaircissements sur les notions de langue maternelle, langue

étrangère et langue seconde, d'autant plus qu'elles sont en étroite relation avec notre centre d'intérêt.

I-5-1-4-La langue maternelle

Aussi simple soit-elle, cette appellation présente au niveau de sa définition des ambiguïtés et des confusions qui ne sont pas facile à cerner. Elle est utilisée dans plusieurs domaines et disciplines sans pour autant s'intéresser à son acception, comme le dit Dabène (1984 : 8-9) « *La plupart des ouvrages de didactique, qui font de ce concept un usage intensif, ne le définissent pratiquement jamais. Si l'on se tourne vers les spécialistes du domaine considéré (enseignement de la langue maternelle), force est de constater que la situation n'est guère plus claire* ». Dans le même sens, Cuq (2003 :150) ajoute que « *Employée dans plusieurs disciplines (dont la linguistique et la didactique) et dans le langage courant, la notion de langue maternelle est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues* ».

Plusieurs linguistes et didacticiens (Dabène, 1994 ; Castellotti, 2001 ; Granguillaume, 1983 ; Calvet, 1999 ; Cuq, 2003...) entre autres, ont tenté d'attribuer une définition à la notion de langue maternelle dans le but de la cerner en tant qu'entité, et de la différencier en l'opposant aux autres langues. De ce fait, plusieurs appellations ont vu le jour : langue première, langue mère, langue source. Chacune d'entre elles a servi dans un contexte bien précis. En remontant à l'étymologie, la notion de langue maternelle est associée à la langue mère, Granguillaume dit que (1983 : 160) « *La langue maternelle est la langue mère, celle qui est parlée du berceau à la tombe (...)* ».

En revanche, d'autres auteurs proposent des définitions en relation soit avec l'ordre d'acquisition, soit avec le caractère spontané et naturel de son apprentissage ou encore en la considérant comme étant une « langue de référence », renvoyant au premier système linguistique auquel on se réfère lors d'un nouvel apprentissage (Dabène, 1994, Moirand, 1982 ; Castellotti, 2001). A ce propos, Dabène (1994 :9) dit que « *la langue maternelle est la première dans l'ordre d'acquisition* ». De cette définition, nous comprenons que la langue

maternelle est considérée comme la première langue acquise ou apprise par un locuteur au cours de son apprentissage du langage.

Dabène (1994 :9) rajoute que « *La part de la réflexion dans l'acquisition est minime, voire nulle (on apprend sans s'en rendre compte) ; le sujet s'approprie la langue naturelle sans l'aide d'une intervention pédagogique quelconque (on apprend tout seul) ; l'apprentissage se fait par simple contact, grâce aux interactions successives avec l'entourage familial (on apprend en parlant avec les autres) »*. Cette définition fait référence au caractère naturel dans l'usage et le maniement d'une langue maternelle, il s'agit d'un apprentissage inconditionné qui n'est régi par aucune règle.

Pour ce qui est du contexte de notre étude, il y a deux langues maternelles à savoir : l'arabe dialectal et le kabyle que nous considérons d'abord, comme langues premières du fait qu'elles sont en ordre d'acquisition, les premières langues que les apprenants de l'expérimentation, ont apprises. Elles sont aussi, des langues de référence parce qu'elles sont les deux premiers systèmes linguistiques auxquels les apprenants se réfèrent lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

La deuxième catégorie fait référence aux langues de l'école et de l'enseignement parmi lesquelles l'arabe classique et les langues étrangères : le français et l'anglais. Nous avons travaillé sur les difficultés que les apprenants lycéens rencontrent dans la compréhension d'un texte narratif en langue française. Nous avons présenté, précédemment, le statut du français en Algérie, ses fonctions et ses domaines d'utilisation. Dans ce qui suit, nous allons donner quelques précisions sur les différentes désignations de la langue française en Algérie, la question du statut du français : langue étrangère ou seconde. Pour ce faire, des définitions qui différencient une langue étrangère d'une langue seconde, spécialement dans le contexte algérien, seront apportées.

I-5-1-5-Le français langue étrangère ou seconde

Une langue étrangère se définit comme « *toute langue non-maternelle à partir du moment où elle représente, pour un individu ou un groupe, un savoir*

encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage » (Cuq, 1991 : 150). De cette définition, on retient qu'une langue étrangère s'oppose à une langue maternelle par son ordre d'acquisition qui n'est pas une première langue de socialisation. Il s'agit aussi, d'un système linguistique d'enseignement assuré par et/ou une institution. Dans le même sens, Dubois et al. (2001 : 187) dit qu' « une langue est dite étrangère dans une communauté linguistique quand elle est inconnue lors d'un premier apprentissage ; elle s'oppose à langue maternelle ».

En revanche, une langue seconde se définit comme toute langue acquise chronologiquement après une première langue, elle sert de second moyen de communication. Dans plusieurs pays, le français est la langue de l'école et celle de l'environnement des apprenants, comme le dit Vigner (1992) « *Le caractère commun à toutes les situations où le français en position de langue seconde, est de conférer au français un statut de langue de scolarisation. On pourrait dire qu'il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement des élèves* ». Dans le même sens Cuq (1991 : 139) ajoute que :

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.

Pour le cas de l'Algérie, la langue française est au même temps une langue étrangère selon la constitution politique, et une langue seconde en raison des pratiques langagières des locuteurs. Cependant, le statut de la langue française en Algérie n'est toujours pas clairement défini. Les pratiques langagières quotidiennes de la communauté algérienne, notamment dans le centre, nous renseignent sur l'utilisation du français à côté des langues maternelles : le kabyle

et l'arabe dialectal. Ce constat fait du français une langue seconde mais, au niveau du système politique en place, elle est toujours une langue étrangère. Nous pouvons résumer cela par ce que Caubet (1998 : 121) dit à ce propos « *le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais), mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme* ».

Pour toutes ces ambiguïtés, nous avons préféré garder pour la langue française le statut de langue étrangère. Nous avons mené notre expérimentation auprès d'apprenants lycéens et ce, dans le but de tester un système d'aide aux difficultés de compréhension qu'ils rencontrent lors de la lecture d'un texte narratif en langue française, considérée plus comme une langue étrangère que comme une langue seconde.

I-6-En résumé

Dans ce chapitre, un parallèle est fait entre les langues en présence et l'école algérienne. Nous nous sommes intéressés à la place de la langue berbère (Tamazight) dans le système éducatif après toutes les réformes qu'il a connues. En outre, nous avons présenté toutes les langues caractérisant le paysage linguistique algérien à savoir l'arabe classique, l'arabe dialectal, le tamazight et le français et ce, en précisant leurs fonctions, leurs domaines d'emplois ainsi que leurs statuts. Enfin, nous avons fait une distinction entre une langue maternelle et une langue étrangère et/ou seconde du fait qu'elles constituent le centre d'intérêt de cette investigation.

Chapitre II :

Le texte et ses revers

II-1- Le texte

Dans ce chapitre, il est question de mettre en avant toutes les caractéristiques relatives à l'entité « texte » : sa définition, ses composantes, les niveaux d'organisation qui le constituent et la typologie, le type narratif dans notre cas. Si nous nous sommes intéressés, dans ce travail, au texte c'est parce qu'il constitue un objet d'étude complexe en soi, suscitant des débats et des controverses concernant son enseignement pour les enseignants et son apprentissage pour les apprenants. Nous constatons que le texte, notamment sa compréhension, devient une source de difficultés pour les apprenants en l'occurrence dans une langue étrangère.

La réflexion autour de l'objet « texte » a commencé avec la linguistique textuelle à partir des années 60. L'objectif premier de cette discipline étant l'étude des caractéristiques d'un texte dans leur dimension discursive et ce, en prenant en considération les divers phénomènes transphrastiques comme la progression thématique, les connecteurs, etc. Cette approche a vu le jour au moment où *« le fonctionnement de certaines unités linguistiques (pronoms, connecteurs, temps du verbe) ne peuvent absolument pas s'appréhender au niveau de la phrase »*. (Coirier, Gaonac'h & Passerault, 1996 : 05). C'est avec cette étude que l'analyse textuelle a connu son apogée.

S'intéresser à la structure du texte, à la manière avec laquelle il faut l'aborder et le cerner en tant qu'entité devient plus qu'important si l'on accepte l'idée qu'il n'est pas un *« stock de phrases isolées, où, à chaque suite correspondrait une analyse syntagmatique indépendante, irréductible »* (Culioli, 1973 : 85). En effet, un texte n'est pas une suite de phrases indépendantes, mais une structure organisée dont les éléments sont bien enchainés et bien tissés. Le texte a le pouvoir de se prêter à l'élaboration d'une unité de signification cohérente grâce à la cohésion et à la cohérence marquées par l'ensemble de ses composantes. *« Il s'agit d'un ensemble ou d'une unité et non pas d'une suite de phrases disparates et sans rapport aucun »* (Carter-Thomas, 2000 : 18). Dans le même sens, pour Fernandez (1994 : 24) il s'agit d'*« un ensemble formé d'une ou de plusieurs phrases unies par un réseau de coréférence »*.

Dans ce cas, la compréhension d'un texte ne se résume pas à une assimilation de phrase par phrase mais, d'une assimilation d'un tout organisé. Selon Ducrot (1972), « *L'énonciation de chaque phrase prend appui sur l'une au moins de ces phrases précédentes de sorte que la compréhension de ce qui suit exige celle de ce qui précède* ». Dans le même sens, Meyer (1986 : 252) ajoute que « *le texte est un tout et non pas un simple assemblage de propositions indépendantes (et analysables comme telles) que l'on aurait mises bout à bout* ».

En outre, de nombreux auteurs et chercheurs (De Beau grande & Dressler, 1981 ; Halliday & Hasan, 1976 ; Charolles, 1978 ; 1988 ; Carter Thomas, 2000 ; Brown & Yule, 1983 ; Fayol, 1994), grâce à l'approche linguistique, se sont focalisés sur l'étude des caractéristiques régissant le texte. Ils ont mis en avant plusieurs dichotomies à savoir : microstructure/macrostructure, cohésion/cohérence, typologie textuelle entre autres. Le principal but de ces auteurs étant d'étudier les différentes caractéristiques du texte et leurs effets sur son traitement. Certains auteurs considèrent le texte et son unité comme une organisation ayant une structure assurée par les relations internes entre ses différents constituants. Aussi, le traitement d'un texte suscite plusieurs éléments et composants cognitifs comme les schémas cognitifs, la superstructure pour le texte narratif, etc. Pour Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996 :7)

« Le texte constitue un médium langagier spécifique de construction de représentations cognitives en vue de transmettre de l'information. La finalité du discours constitue donc un paramètre central des traitements.

-Les représentations textuelles sont des représentations unitaires, cette unitarité reposant sur trois bases, de nature différente :

- la continuité référentielle : « on parle du même objet » (continuité / progression assurée notamment par les dispositifs de cohésion, structures thème / rhème, systèmes aspectuels et temporels...) ;*
- la continuité logique et argumentative (établissement de la cohérence, structures rhétoriques, etc.) ;*
- la continuité énonciative au plan de l'interlocution et de la finalité du discours. »*

Pour ce qui est de notre recherche, nous nous intéressons à toutes les caractéristiques linguistiques du texte qu'englobent la cohésion et la cohérence. En revanche, notre étude ne se limite pas à l'analyse linguistique de ces unités mais, notre objectif est d'analyser la façon avec laquelle elles sont traitées, mémorisées et comprises par les participants à notre expérimentation. Pour ce faire, nous nous sommes focalisés sur les travaux de plusieurs auteurs (Legros & Marin, 2008 ; Denhière, 1984 ; Denhière & Baudet, 1992 ; Giasson, 1990 ; Kintsch, 1988; 1998; Denhière, 1984 ; Blanc & Brouillet, 2003 ; Kintsch & Van Dijk, 1978 ; 1983 ; Fayol, 1985...).

D'autres perspectives dans l'étude du texte ont vu le jour grâce aux auteurs cités ci-dessus. En plus de l'étude des caractéristiques intrinsèques au texte, on s'intéresse aujourd'hui davantage au lecteur et à ses activités cognitives : de compréhension, de mémorisation et de production. L'étude de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte constitue le but principal des recherches actuelles. L'importance est accordée à l'analyse des différentes opérations cognitives mises en œuvre chez le lecteur, lors du traitement d'un texte. Dans ce cas, « *La compréhension et la production des textes requièrent tout un ensemble d'opérations « non linguistiques », sur le domaine de référence du texte : récupérer, analyser, sélectionner et organiser les informations pertinentes, par exemple ; convoquer des schémas cognitifs prototypiques ; respecter un modèle discursif...* » (Coirier, Gaonac'h & Passerault, 1996 : 05). Autrement dit, traiter un texte c'est :

« *Construire une représentation cognitive qui s'appuie à la fois sur des connaissances construites à partir du message, et sur les connaissances issues de la mémoire à long terme. Cette représentation textuelle (représentation de ce qui est dit par le texte) met en jeu trois catégories d'opérations : (...) l'activation.... L'intégration.... Et l'interprétation (...)* » (Coirier, Gaonac'h & Passerault, 1996 : 54).

Toutes les différentes recherches, menées dans le cadre de l'étude des textes, s'intéressent aux difficultés de compréhension et de production de l'écrit. Le but étant de mettre en place des aides et des systèmes d'aides permettant

l'amélioration de ces deux activités, notamment dans les contextes plurilingues. Nous nous inscrivons dans cette perspective et nous nous proposons d'étudier l'effet du recours à la langue maternelle (arabe et kabyle) sur le traitement d'un texte narratif en français langue étrangère et par hypothèse sur sa compréhension. Plus précisément, notre objectif est d'analyser l'impact de l'utilisation de la langue maternelle sur le traitement de la cohésion et de la cohérence du texte.

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la problématique de la compréhension des textes, notamment du texte narratif dans le contexte plurilingue algérien. Nous nous sommes intéressés au traitement des deux niveaux d'organisation textuelle (cohésion et cohérence) parce qu'ils représentent une difficulté pour les apprenants. En effet, nous avons constaté que la cohésion et la cohérence posaient d'énormes difficultés et pour l'enseignement et pour l'apprentissage. Notre intérêt, dans ce travail, est de déterminer le type de traitement mis en œuvre par les apprenants, lors de la lecture du texte narratif en français ou en langue maternelle.

Notre but étant d'analyser le traitement des unités de surface textuelle en vérifiant si ces dernières sont intégrées aux connaissances des apprenants et relèvent d'un traitement sémantique. Si ce n'est pas le cas, ces unités sont simplement rappelées sans pour autant qu'il y ait de relations sémantiques entre elles. En outre, nous voulons également, savoir quelles sont les unités de surface qui ont contribué à la construction d'une représentation mentale cohérente du monde décrit dans le texte.

De nombreuses recherches (Mouchon, Ehrlich, Loridant, 2000 ; Baudet & Denhière, 1991 ; Legros, Crinon & Pudelko, 2000 ; Bestgen & Vonk, 2000; Degand, 1999; Loman & Mayer, 1983; Meyer, 1980), ont montré que les marques de cohésion, notamment les connecteurs, contribuent à la compréhension et à la cohérence des propositions rappelées. Ceci étant démontré mais, qu'en est-il des autres unités de surface à savoir les pronoms, les définis et les substituts ? Nous nous proposons, dans ce cas, de les analyser en mesurant l'impact de l'utilisation de la langue maternelle, en tâche de relecture, sur la manière avec laquelle ils sont perçus, traités et mis en œuvre de la part des apprenants (Voir chapitres 7 et 8).

Nous pensons que des éclaircissements et des définitions relatifs aux notions de cohésion et de cohérence s'imposent, c'est pour cette raison que nous présentons, dans ce qui suit, quelques travaux consacrés à l'étude de ces entités afin de mettre en avant les points de convergences et de divergences.

II-1-1- La cohésion et la cohérence

Aborder un texte comme un tout, c'est-à-dire comme une organisation globale a fait surgir de nouvelles préoccupations qui n'ont rien à voir avec le traitement de la phrase. Au niveau didactique et pédagogique, on s'interroge sur les maladroites constatées au niveau discursif et qui ont trait à la cohérence textuelle. A partir de ce constat, de nombreux auteurs, particulièrement Charolles (1978 ; 1988...), ont mis en avant de nouvelles perspectives pour étudier les problèmes de la cohérence textuelle. Et ce, en partant du constat qu'il n'y a pas de lois ou de règles applicables au niveau textuel permettant de cerner cette notion de cohérence. Charolles (1988 : 52) dit à ce propos qu'« *Il n'existe pas au plan du texte de règles de bonne formation qui s'appliqueraient en toutes circonstances et dont la violation, comme c'est le cas en syntaxe de phrases, feraient l'unanimité* ».

En plus des problèmes de la cohérence, il y a les éléments de la surface textuelle ayant trait à la cohésion et qui sont difficiles à cerner. Devant un tel état de fait, il est nécessaire de distinguer les phénomènes relevant de la cohérence de ceux relevant de la cohésion. L'intérêt porté à ces deux notions « cohérence et cohésion » nous pousse à nous interroger sur la relation existante entre elles. Il est à noter que le débat autour de la nature de cette relation n'est pas encore tranché étant donné que pour certains auteurs, la cohésion est la cause de la cohérence et pour d'autres elle constitue son effet.

Dans certains cas, la cohésion est considérée comme l'élément important, l'origine et le facteur essentiel de la cohérence (Halliday & Hasan, 1976). Selon Parsons, 1990 (cité par Carter-Thomas, 2000 :40) « *la cohésion joue un rôle primordial dans l'établissement de la cohérence* ». Dans d'autres cas, la cohésion est insuffisante pour l'instauration de la cohérence comme le pensent beaucoup d'auteurs (Brown & Yule, 1983 ; Carter-Thomas, 2000 ; Charolles, 1978).

D'ailleurs, selon Carter-Thomas (2000 : 41) « *les marques de cohésion ne suffisent pas en elles-mêmes pour rendre un texte cohérent* ».

En effet, assurer une bonne cohésion n'est ni suffisant, ni une condition nécessaire pour affirmer l'existence d'une cohérence. Dans certains contextes, l'absence de cohésion entre deux énoncés peut être perçue comme cohérent et l'inverse est juste également : nous pouvons trouver une bonne cohésion tout en ayant un jugement de cohérence négatif. Donc, une bonne cohésion ne reflète pas forcément une bonne cohérence. Ehrlich (1994 : 67) note à ce propos que « *ni la cohésion, ni la connexion ne sont des conditions nécessaires et suffisantes pour qu'une suite d'énoncés soit perçue comme cohérente. Le sentiment de cohérence d'un compreneur dépend de sa capacité à construire un rapport de plausibilité entre les faits dénotés par les énoncés* ».

Aussi, pour Carter-Thomas (2000 : 43) la cohésion joue un rôle primordial dans la mise en œuvre de la cohérence, mais elle est insuffisante. Elle souligne le fait :

« Qu'une étude de la cohésion fondée, exclusivement, sur la présence formelle d'une gamme de liens cohésifs visibles à la surface textuelle ne semblerait pas fournir une indication fiable du degré de cohérence du texte concerné. Non seulement la simple présence d'un lien est insuffisante pour garantir une cohérence, mais si ces liens visibles sont mal employés, ils peuvent même nuire à la perception de la cohérence de l'ensemble ».

De ce constat, nous concluons que la relation existante entre la cohérence et la cohésion est une relation dialectique. La cohésion est à la fois nécessaire et insuffisante pour assurer la textualité. Pour tirer au clair ce que nous avançons, nous allons nous intéresser, dans ce qui va suivre, aux définitions et aux caractéristiques de ces deux notions à savoir la cohésion et la cohérence qui font partie des sept critères interdépendants, auxquels chaque texte doit répondre (De Beau grande & Dresler, 1981).

II-2- La cohésion

Ce qui nous permet de reconnaître l'unité d'un texte ce sont les différents traits et les divers liens linguistiques assurés entre les phrases. S'intéresser à ces relations internes et à l'ensemble des éléments de surface, c'est étudier ce que nous appelons la cohésion. Selon Carter-Thomas (2000 : 30), la cohésion correspond à « *la linéarité du texte, les enchaînements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchaînements* ». Autrement dit, la cohésion textuelle concerne tous les éléments linguistiques qui font que des unités de sens s'organisent en une suite ininterrompue assurant ainsi, la continuité du sens et la progression textuelle. Pour pouvoir assurer la cohésion, Charolles (1978), qui ne fait pas clairement la distinction entre la cohésion et la cohérence et qui préfère parler de cohérence microstructurelle et de cohérence macrostructurelle, nous fournit un ensemble de règles permettant l'établissement d'une bonne unité textuelle. Ces règles sont au nombre de quatre.

La première règle concerne *la répétition* qui assure la linéarité d'un texte et son développement thématique. Dans un texte, les répétitions renvoyant au sujet abordé sont inévitables. Pour pouvoir les établir continuellement, la langue offre de ressources nombreuses et variées telles : la pronominalisation (le chercheur... il...), la définitivisation (un chercheur... le chercheur...), la référentialisation déictique contextuelle (un chercheur... ce chercheur...), la substitution lexicale (un chercheur... le savant...), la nominalisation (un chercheur découvre... la découverte du chercheur...), et autres. D'ailleurs, selon Charolles (1978 : 14) « *pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte* ».

La deuxième règle à laquelle fait référence Charolles (1978), concerne *la progression sémantique* qui complète de près la première. En effet, si la première règle assure le développement thématique dans un texte et ce, en reprenant des entités déjà citées, cette deuxième règle permet la progression rhématique. Le principe de cette progression est d'assurer une continuité dans la succession des informations en introduisant, à chaque fois, de nouvelles informations à celles qui sont déjà connues. A ce propos, Charolles (1978 : 20) dit que « *pour qu'un*

texte soit cohérent micro-structurellement ou macro-structurellement, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé ».

Dans le même sens, pour Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996 : 26) « *Un texte bien formé implique qu'il y ait conservation et en même temps progression de l'information au niveau des syntagmes nominaux, par reprise des référents anciens et introduction des référents nouveaux (...)* ». Autrement dit, l'interaction entre le connu et le nouveau constitue une condition nécessaire pour la cohérence d'un texte, sans cette alternance, il serait une simple paraphrase. Dans ce cas, « *la production d'un texte cohérent suppose que soit réalisé un périlleux équilibre entre continuité thématique et progression sémantique (ou rhématique)* » (Charolles, 1978 : 21).

En outre, d'autres auteurs se sont intéressés à cette notion de cohésion et aux différents éléments qu'elle regroupe. Fayol (1985 : 111), à titre d'exemple, s'est penché sur cette question de cohésion, dans les récits, en avançant une définition rejoignant le principe de la méta-règle de progression de Charolles, concernant le connu (thème) et le nouveau (rhème). Pour Fayol, la cohésion :

« Fait référence aux marques linguistiques traduisant, dans la surface textuelle, les interrelations entre énoncés concaténés. En cela, elle ne concerne pas la signification du texte, mais la manière dont il est construit et, en particulier, les procédures utilisées pour établir des liaisons entre les informations déjà fournies (informations anciennes) et celles nouvelles ».

La troisième règle concerne *la non contradiction*, qui stipule que la présence d'un élément dans une phrase exclut logiquement la présence de son contraire. A ce propos, selon Charolles (1978 : 22) « *pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence* ».

La quatrième et dernière règle est celle de *la relation* correspondant aux différents liens logiques existant entre les éléments linguistiques d'un texte et la réalité. Il s'agit d'une relation de congruence et de pertinence. Elle doit être instaurée entre ce qui se dit dans le texte et le monde représenté afin de n'avoir aucune confusion sémantique. En effet, « *pour qu'une séquence ou un texte soit cohérent, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés* » (Charolles, 1978 : 31). Par exemple (exemple emprunté à Charolles : 31), 1-Marie est malade / 2-Marie va bientôt accoucher / 3-Les chanteurs de charme déplaisent aux intellectuels. Si nous relions les séquences (1 et 2) nous aurons une relation de pertinence entre ces deux phrases. En revanche, si nous prenons les phrases (1 et 3), nous remarquons qu'il n'y a aucune relation de cohérence, ni de congruence entre les deux.

Toutes les méta-règles de cohérence, proposées par Charolles, ont pour but d'assurer des enchaînements logiques, pertinents entre les différents éléments de la surface textuelle, qui, contribuent à la mise en œuvre d'une microstructure cohérente dans un texte. Cette notion de microstructure forme une dichotomie avec celle de la cohésion. Elle renvoie, elle aussi, aux différentes interrelations entre les phrases et entre toutes les significations formant l'unité d'un texte. Elle est « *la structure 'de surface' du texte, lequel est une suite ordonnée de phrases successives* » (Ehrlich, 1994 : 64).

Toutes les conceptions, que nous venons de présenter, nous renseignent sur les relations intrinsèques au texte. Il s'agit d'un inventaire d'éléments et de traits linguistiques permettant de mettre au point une unité textuelle. En revanche, nous attirons l'attention sur le fait que les paramètres extralinguistiques ne sont pas pris en considération alors qu'ils jouent un rôle très important. Et ce, par le fait qu'« *une appréciation des liens de cohésion ne peut se faire uniquement à partir des traits observables à la surface des textes* » (Carter-Thomas, 2000 : 37). Autrement dit, les relations internes d'un texte ne suffisent pas à elles seules dans la majorité des cas. En effet, la mise en œuvre et la compréhension de ces relations, par un lecteur, dépendent des connaissances extralinguistiques qu'il possède sur les différents liens du texte.

D'ailleurs, selon François (1980 : 263) « *la connexion linguistique n'est que le reflet de la connexion extralinguistique* ». Dans ce cas, la part du lecteur, du contexte et de la situation de communication est importante dans l'identification et la mise en œuvre des éléments internes au texte. La réflexion concernant cette question est même poussée plus loin et ce, dans le but de mettre en relief le traitement, la compréhension et la production de ces éléments par un lecteur. Charolles (1978 : 14) trouve qu'« *en l'état actuel des recherches, il ne semble plus possible techniquement d'opérer une partition rigoureuse entre les règles de portée textuelle et les règles de portée discursive. Les grammaires de texte font éclater les frontières généralement admises entre la sémantique et la pragmatique, entre l'immanent et le situationnel* ».

Pour ce qui est de notre recherche, nous nous focalisons sur l'étude de l'ensemble des différents éléments ayant trait à la cohésion. Notre but est de mettre en relief la manière avec laquelle ils sont traités et mis en œuvre par les apprenants. Il s'agit d'une étude de la nature des relations et des enchaînements que les apprenants assurent dans leurs textes (leurs rappels), tout en prenant en considération le facteur langue (l'effet des deux langues maternelles, arabe et kabyle, sur la cohésion).

Pour ce faire, nous avons jugé utile de présenter tous les éléments permettant d'assurer la cohésion dans un texte. Le but étant de mettre en avant les définitions, le fonctionnement et les différences entre ces éléments. Nous commençons par les différents procédés de reprise anaphorique puis, nous passerons à la connexion.

II-2-1- Les éléments de cohésion

Pour assurer la linéarité d'un texte et sa progression thématique, nous nous appuyons sur plusieurs sous-systèmes, divers éléments qui nous permettent d'avancer de nouvelles informations sans qu'il y ait de répétition. Pour mettre au point la méta-règle de répétition de Charolles (1978), et surtout pour la respecter, il faut utiliser les différentes relations diaphoriques qui ont trait aux anaphores et aux cataphores.

Nous entendons par anaphore tout « *procédé de style anaphorique qui permet la reprise d'une idée (ou d'un thème donné) en vue de son développement. L'anaphore assure la continuité et la cohérence du discours. Les éléments anaphoriques sont ceux qui représentent un segment antécédent (...)* » (Pougeoise, 1996 : 45). Autrement dit, le rôle des anaphores est de reprendre une idée, une information déjà citée dans un texte dans le but d'éviter la répétition. Dans le même sens, Lonzi (1976 : 133-134) note qu'il faut entendre par anaphorique « *toutes les formes linguistiques qui ont le pouvoir de se rapporter avec concision à des mentions antérieures et éloignées : noms de personnes ou de lieu (...), pronoms de troisième personne, démonstratifs, indicateurs de temps et de lieu, article défini (...)* ».

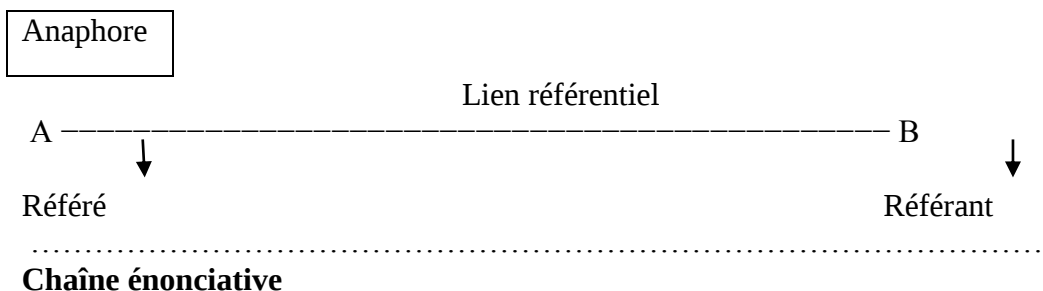
Dans cette définition, Lonzi apporte une précision supplémentaire qui est la nature des éléments anaphoriques qui peuvent être soit des pronoms, des démonstratifs, des noms de personnes ou de lieux, etc. Nous pouvons illustrer par l'exemple suivant:

Ma voisine nous a invités. (←) Elle paraît sympathique.

↓
Le référent



Selon Maillard (1974 : 56), chaque phénomène d'anaphore se compose de trois éléments : le **référé** qui est impliqué par le référent. **Le référent** qui est le segment qui doit être mis en rapport avec une autre partie de la chaîne énonciative. **Le lien référentiel** est le rapport sémantique qui s'établit entre les deux. Celui-ci, porte le nom d'anaphore lorsque le référé précède le référent. Cet auteur le schématise ainsi :



Dans les relations diaphoriques, en plus des anaphores qui permettent de sauvegarder l'unité textuelle, il y a aussi les cataphores qui ont le même principe. Toutefois, « *on parle de cataphore lorsqu'un élément substitut précède (au lieu de suivre comme dans l'anaphore) le mot qu'il représente* » (Pougeoise, 1996 : 45). Ce que nous pouvons comprendre, de cette définition, c'est que le référé suit le référant contrairement à l'anaphore. Dans la reprise par anaphore, il faut lire ce qui précède pour trouver le renvoi, alors que dans la reprise par cataphore, il faut lire dans ce qui suit pour trouver l'élément auquel il renvoie. Soit l'exemple suivant :

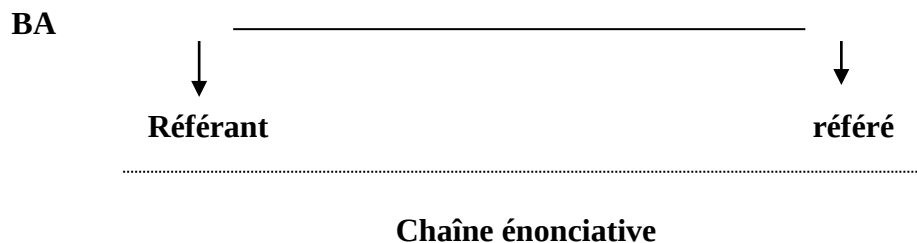
Il ($\rightarrow$) te pardonnera cette fois encore, **ton père**.



Maillard (1974 :56) schématise la cataphore comme suit

CATAPHORE

Lien référentiel



Pour pouvoir assurer une continuité textuelle et éviter la répétition, la langue dispose de plusieurs ressources pour mettre en œuvre cette relation anaphorique. Nous présentons, dans ce qui va suivre, les différents procédés de reprise anaphorique, ceux qui sont mentionnés par M. Charolles (1978), concernant la méta-règle de répétition, à savoir la pronominalisation, la définitivisation, la substitution lexicale, les recouvrements prépositionnels, les reprises d'inférences, la nominalisation, etc.

II-2-1-1-Les différents procédés de reprise anaphorique

Nous nous sommes intéressés à trois types de procédés, à savoir la pronominalisation, la définitivisation et la substitution lexicale. Par la suite, nous exposons les connecteurs qui permettent, eux aussi, d'assurer la cohésion dans un texte.

II-2-1-1-1- La pronominalisation

La pronominalisation constitue l'un des procédés de reprise anaphorique dans la méta-règle de répétition de Charolles (1978). D'ailleurs, il dit que *« l'utilisation d'un pronom rend possible, comme chacun sait, la répétition à distance d'un syntagme ou d'une phrase entière »*. Il s'agit donc, d'*« une transformation qui remplace un syntagme nominal par un pronom »* (Dubois et al., 2001 : 383). Les pronoms que nous employons dans un texte peuvent être anaphoriques comme dans : **Pierre**, je **le** vois, ou cataphoriques comme c'est le cas dans l'exemple suivant : **Il** m'a soutenu pendant que j'étais malade, **mon ami**.

L'utilisation des pronoms anaphoriques connaissent certaines contraintes, les plus fréquentes sont liées à ce que Charolles (1978 : 16) appelle « les ambiguïtés référentielles ». Nous pouvons expliquer ce cas par l'exemple suivant : **Le médecin** rendait visite à son **malade**, **il** était inquiet. Dans cet exemple, le pronom anaphorique « il » est ambigu dans la mesure où nous ne savons pas s'il renvoie au « médecin » ou au « malade ». D'autres contraintes peuvent, également, surgir de l'emploi des pronoms anaphoriques et ce, quand il y a une distance importante qui sépare le référant du référé. En effet, une ambiguïté s'installe chez le lecteur/auditeur quand il y a un éloignement considérable dans la reprise par les pronoms.

II-2-1-1-2- La définitivisation

La définitivisation *« permet de rappeler nommément ou virtuellement un substantif d'une phrase à une autre ou d'une séquence à une autre »* (Charolles, 1978 : 16). Le principe de la définitivisation est de reprendre une même unité lexicale qui apparaît, dans un énoncé, la première fois accompagnée de l'indéfini

et la seconde du défini, comme c'est le cas dans l'exemple suivant : Mon père a acheté **une** école privée pour assurer des cours de langues. **L'**école se trouve à proximité du stade.

Ce procédé de reprise anaphorique (la définitivisation), peut passer du défini au démonstratif comme dans cet exemple : Ma mère a préparé **un** gâteau au chocolat. **Ce** gâteau était crémeux. L'emploi de l'un (défini) ou l'autre (démonstratif) est dicté par la règle de l'écrit qui renseigne sur le fait que le démonstratif assure une reprise proche dans un énoncé, alors que le défini est indiqué, de préférence, pour la reprise lointaine. Nous pouvons trouver, également, la possibilité d'employer les deux déterminants (défini et démonstratif) dans le même endroit de l'énoncé. Exemples :

-Ma voisine a vendu **un appartement** pour mon collègue. **Cet appartement** contenait cinq pièces. (« Cet » est un démonstratif qui assure une reprise proche du terme « appartement »).

-Ma sœur a acheté **un parfum** pour mon frère à l'occasion de sa réussite à l'examen du baccalauréat et une fête a été organisée à son insu. **Le parfum** coûtait très cher vu sa marque. (Reprise lointaine du terme parfum assurée par le défini).

-Hier, j'ai vu à la télévision **une petite fille** atteinte d'une grave maladie. **La (ou cette) petite fille** souffrait du concert. (Possibilité d'employer le défini ou le démonstratif).

II-2-1-1-3- La substitution lexicale

Selon Charolles (1978 : 16), la substitution lexicale « *est une procédure qui permet d'éviter les reprises lexématiques tout en garantissant un rappel strict* ». Ce procédé de reprise qui est la substitution répond, lui aussi, au principe de rappel pour éviter la répétition. Nous avons vu précédemment, dans le cas de la pronominalisation et de la définitivisation, que le référé est repris directement par un pronom ou un déterminant anaphorique. Dans la substitution lexicale, le référé est repris par plusieurs moyens lexico-sémantiques comme l'hyponymie, la collocation et la nominalisation.

Nous entendons par *hyperonymie* « le rapport d'inclusion du plus général au plus spécifique » (Dubois et al., 2001 : 236). Autrement dit, dans le cas de l'hyperonymie, nous reprenons le terme spécifique (appelé hyponyme) par un terme plus général (appelé hyperonyme) et non pas l'inverse. A ce propos, Charolles (1978 : 17) dit que « le terme le plus générique ne peut précéder son représentant ».

Exemples : Picasso a peint plusieurs tableaux. Cet artiste est d'une renommée mondiale.

↓
Hyponyme

↓
Hyperonyme

Au lieu de : L'artiste a peint plusieurs tableaux. Picasso est d'une renommée mondiale.

↓
Hyperonyme

↓
Hyponyme

Quant à *la collocation*, elle est définie comme étant :

« L'association habituelle d'un morphème lexical avec d'autres au sein de l'énoncé, abstraction faite des relations grammaticales existant entre ces morphèmes : ainsi, les mots 'construction' et 'construire', bien qu'appartenant à deux catégories grammaticales différentes, ont les mêmes collocations, c'est-à-dire qu'ils se rencontrent avec les mêmes mots. Les mots sont co-occurents » (Dubois et al., 2001 : 91).

Autrement dit, la présence d'un morphème dans une chaîne linéaire fait partie de la définition d'un autre morphème. Par exemple : « eau fait partie de la définition de « couler ». Nous pouvons réaliser cette collocation par plusieurs procédés, comme ceux avancés par Lehmann (1985 : 108) qui sont : synonymie, superordonné/subordonné ou tout/parties (corps/jambes), paires opposées de diverses sortes, par exemple: complémentaires (garçon/filles), antonymes (aimer/détester), etc.

Le troisième élément qui permet d'assurer une substitution lexicale est la *nominalisation*, portant non pas sur le groupe nominal mais sur le groupe verbal. Comme c'est le cas dans l'exemple suivant : Mon voisin **a ouvert** un magasin de vêtements. **Cette ouverture** lui a coûté très cher.

Tous les procédés de reprise anaphorique que nous venons de présenter, jouent un rôle très important dans un texte. Ils assurent son unité et ils « *contribuent de manière déterminante à l'établissement d'une cohérence aussi bien microstructurale que macrostructurale. Ces mécanismes de répétition, favorisent le développement thématique continu de l'énoncé, ils permettent un jeu réglé de reprises à partir duquel se trouve établi 'un fil textuel conducteur' »* (Charolles, 1978 : 20).

II-2-2- Les connecteurs

Les relations diaphoriques ne sont pas les seules qui nous permettent d'assurer la cohésion dans un texte, mais il y a un autre procédé, la connexion. En parlant de ces deux procédés, Louwerse & Graesser (2005) cité par Chuy & Rondelli (2010 : 88) considèrent qu'il y a « *d'une part, ceux qui montrent les liens de connexité entre deux unités sémantiques (les connecteurs), d'autre part, ceux qui indiquent les liens entre des unités ayant un contenu référentiel commun (coréférence et anaphores) »*.

La connexion assure à son tour la méta-règle de relation, abordée par Charolles (1978). Ce procédé (la connexion) est défini comme étant « *la relation qui existe entre deux mots d'une même phrase. L'ensemble des connexions constitue la structure de la phrase (...) chaque connexion met en relation un terme supérieur (régissant) et un terme inférieur (régé ou subordonné) »* (Dubois, 2001 : 110).

Ce qui nous permet d'assurer les diverses relations entre les séquences textuelles, ce sont les connecteurs avec leurs différentes catégories grammaticales. Les connecteurs sont définis comme étant « *des indicateurs de relation qui assurent différentes fonctions, soit au niveau local –par exemple une fonction de liage au sein d'une même phrase graphique -, soit à un niveau plus*

global, par exemple une fonction de balisage marquant l'articulation des parties d'une séquence textuelle » (Bronckart 1996 ; Adam 2005 cités par Chuy & Rondelli, 2010 : 89).

Les connecteurs peuvent être des conjonctions de coordinations : mais, et... Des groupes prépositionnels : d'une part, en tout cas... Des conjonctions de subordination : parce que, puisque... Des adverbes : finalement, alors... Ces différents connecteurs permettent d'explicitement la relation qui s'établit entre les propositions d'un texte. Par exemple : « je pense donc je suis », le connecteur 'donc' marque une relation de consécution.

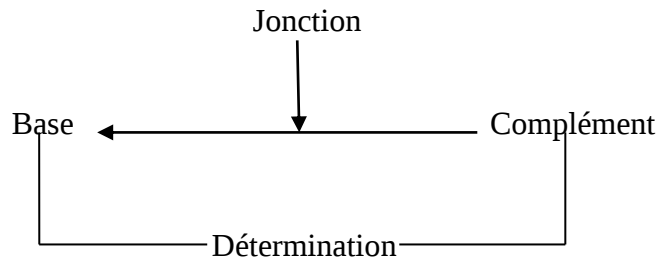
Il y a, d'un autre côté, plusieurs classes de connecteurs. Nous trouvons des connecteurs argumentatifs : mais/pourtant/car/donc/ainsi..., Temporels : et/puis/alors/ensuite..., Enumératifs : d'abord/ensuite/enfin..., Spatiaux : ici/en bas/en haut... Des connecteurs de reformulation : autrement dit/en un mot/en somme... Cette classification n'est pas absolue, du fait que chaque connecteur peut se ranger dans plusieurs classes sémantiques selon le type de texte. Par exemple, le connecteur 'alors' peut jouer un rôle conclusif dans un texte argumentatif et un rôle chronologique dans un texte narratif.

Les connecteurs sont appelés aussi 'joncteurs' par Weinrich (1989 : 359-364) qu'il définit comme étant « *une liaison textuelle particulièrement importante, elle est un réseau de détermination qui est régi sémantiquement par un joncteur qui signifie à l'auditeur dans quel sens il doit envisager la détermination* ». Pour cet auteur (à la page 359), dans une jonction, on trouve 3 termes:

-« **La base** : c'est le terme de la jonction à déterminer (trait sémantique, déterminable)

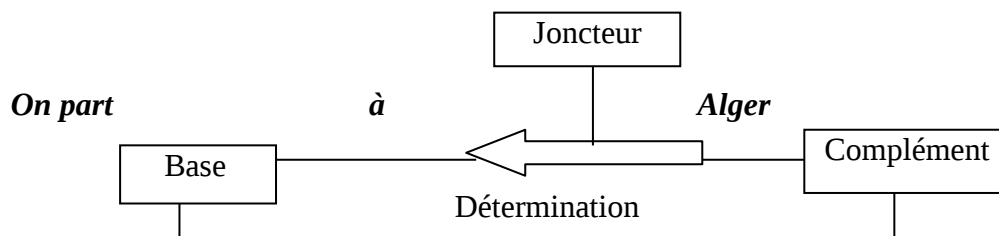
-**Le complément** : il s'agit du terme de la jonction porteur de la détermination (trait sémantique, déterminant). Entre la base et le complément nous trouvons :

-le **joncteur** : dont le rôle est d'établir le sens de la détermination, il s'oriente du complément vers la base ». Weinrich schématise et explique ces éléments comme suit:

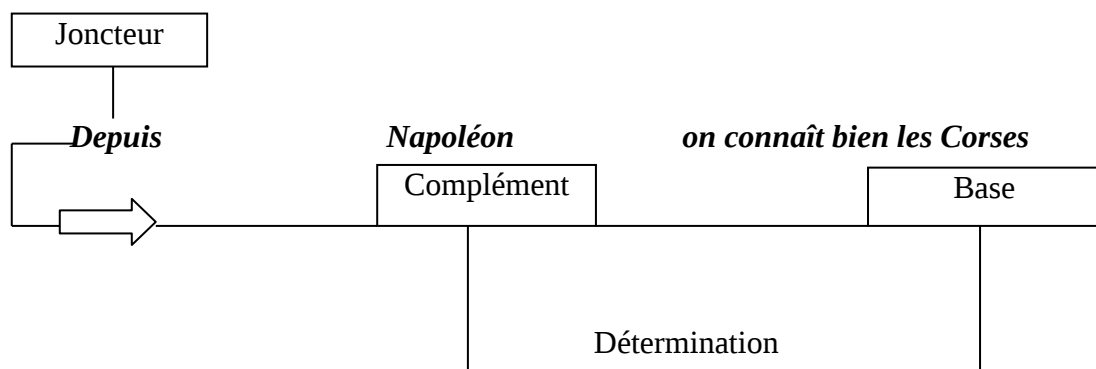


Toujours selon Weinrich (à la page 360), la classe des joncteurs peut se diviser en différentes sous-classes à savoir « les joncteurs simples, les prépositions, les conjonctions et les relatifs ». Aussi, cet auteur avance trois positions possibles pour les différents constituants de la jonction à savoir la base, le joncteur et le complément. Ces positions sont schématisées par Weinrich (360, 364) comme suit (quelques exemples sont empruntés à cet auteur) :

-Jonction à complément postposé

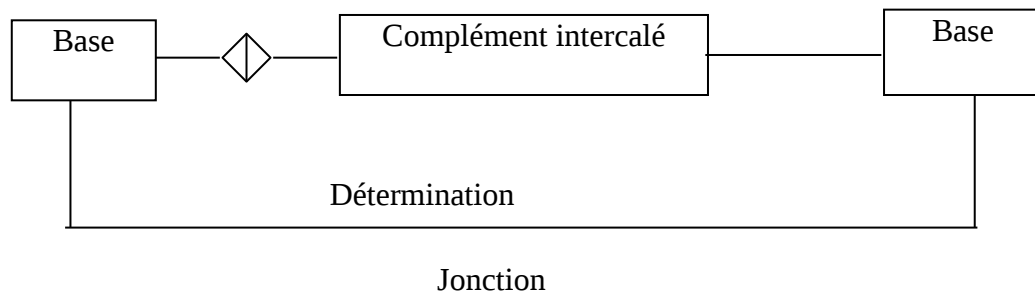


-Jonction à complément antéposé



-Jonction à complément intercalé

La création, par Richelieu, de l'Académie française



Pour pouvoir assurer ces différentes liaisons dans un texte, grâce aux connecteurs, il faut prendre en considération ce que Charolles (1978 : 31) nomme 'la relation de congruence' en disant que « *deux faits sont congruents si et seulement si l'un (P) est pertinent pour l'autre (Q) ou mieux encore, si et seulement si l'un (P) est une cause, une conséquence ou une condition pertinente pour l'autre (Q)* ». Le principe de cette relation fait référence à la cohérence qui peut exister entre deux propositions, deux faits, deux états ou autres. En un mot, elle fait référence à la notion d'acceptabilité ou d'inacceptabilité des différentes liaisons réalisées dans un texte donné. Nous pouvons illustrer cette relation de congruence par l'exemple suivant :

- Le jeune homme est en prison (P)
- Le jeune homme a commis un crime (Q)
- La neige a causé beaucoup de dégâts cette année (M)

Dans cet exemple, si nous relions (P) et (Q) à l'aide d'un connecteur qui les explicite sémantiquement, nous aurons une phrase cohérente où les deux propositions sont congruentes comme suit : « le jeune homme est en prison **parce qu'**il a commis un crime ». En revanche, si nous relions (P) et (M), nous obtenons une phrase incohérente où les deux propositions sont incongruentes et ce, du fait qu'elles ne dénotent pas des faits d'une même réalité, nous aurons

alors la phrase suivante : « Le jeune homme est en prison **donc** la neige a causé beaucoup de dégâts cette année ».

Pour notre part, l'utilité de la présentation des différents procédés de la cohésion réside dans le fait que nous les abordons dans notre analyse. Nous faisons référence au même temps, à la relation diaphorique et à la connexion tout en étudiant l'impact du facteur langue (langue maternelle) sur l'utilisation de ces éléments de cohésion par les apprenants. Nous mettons, aussi, la lumière sur la manière avec laquelle ils perçoivent leurs emplois et surtout les procédés qu'ils privilégient, parmi ceux que nous avons développés.

La cohésion n'est pas le seul niveau d'organisation textuelle, il y a un autre plan qui fait référence à un concept dont ses traces ne sont pas tangibles, comme c'est le cas pour la cohésion. Il s'agit d'un niveau textuel qui a trait à la vision globale et à l'interprétation de chacun de nous pour un texte donné. Ce niveau est connu sous le nom de cohérence, un concept difficile à cerner au niveau expérimental contrairement à la cohésion qui a fait l'objet de plusieurs recherches. La cohérence est l'élément le plus complexe et le moins étudié.

Nous pouvons résumer ce que nous avançons par les propos de Fayol (1994 :112) selon lesquels « *l'étude expérimentale de la cohérence se révèle extrêmement complexe et relève plutôt du champ de recherches propre à la mémoire sémantique ou cognitive. Aucun travail ne semble avoir été directement consacré à ce problème. Il n'en va pas de même pour ce qui concerne la cohésion* ».

II-3- La cohérence

Il est clair que la notion de cohérence n'est pas aussi étudiée que celle de la cohésion mais, la réflexion sur cette dernière ne date pas d'aujourd'hui. Elle a été l'objet d'étude de plusieurs disciplines à savoir la linguistique, la psycholinguistique et même la psychologie cognitive. Le but étant de cerner et de décrire cette notion. A cet effet, beaucoup de travaux ont vu le jour avec différents chercheurs et connaisseurs en la matière tels que Van Dijk & Kintsch

(1978 ; 1983), Halliday & Hassan (1976) entre autres. Ces derniers formulent une définition à la cohérence, mais l'étude ne se limite pas à cette initiative.

L'intérêt porté à ce niveau d'organisation textuelle s'élargie pour éveiller la préoccupation d'autres chercheurs qui abordent la notion de cohérence sous un autre angle, celui de la compréhension des textes. Et ce, en l'étudiant à travers de différents modèles de lecture tel que le modèle de Kintsch (1988) « Construction-intégration » parmi beaucoup d'autres (voir chapitre IV).

Pour notre part, nous nous intéressons à la cohérence dans le cadre de la compréhension des textes et ce, en nous basant sur les différents modèles de lecture qui nous permettent de comprendre les différents processus et mécanismes qui sous-tendent l'activité de compréhension. Dans cette présente recherche, nous testons un système d'aide, celui de la langue maternelle. Le but étant d'étudier son impact sur la perception et la construction de la cohérence chez nos apprenants dans un contexte plurilingue.

Nous tentons, dans ce qui va suivre, de confronter les différentes définitions de la cohérence, proposées par plusieurs spécialistes, pour mettre au clair cette notion et mieux la cerner. Si la cohésion concerne les éléments internes du texte, assurant ainsi une bonne continuité sémantique et une progression thématique, la cohérence, quant à elle, fait référence à l'interprétation et à l'impression que peut avoir un lecteur vis-à-vis d'un texte. Cela signifie que la cohérence n'est pas dans le texte, mais elle dépend du lecteur, comme le dit Carter-Thomas (2000 : 31) « *la cohérence est caractérisée par une approche plus large qui souligne l'importance du rôle du récepteur dans l'interprétation du texte* ».

Autrement dit, le jugement de cohérence ou d'incohérence d'un texte dépend de l'interprétation qu'un lecteur peut lui donner, et cela est en relation directe avec ses propres connaissances. Selon Ehrlich (1994 : 67) « *la cohérence n'est pas une propriété des textes, elle dépend fondamentalement des univers de connaissances et de croyances du compreneur, qui le conduisent à accepter ou non comme plausible la représentation construite à partir des énoncés* ». Donc,

la cohérence est la résultante d'une interaction entre un texte et un récepteur (Jaubert 2006 ; Rondelli 2008).

Pour Charolles (1988 : 55) « *la cohérence n'est pas une propriété des textes [...] le besoin de cohérence est, par contre, une sorte de forme a priori de la réception discursive* ». Dans le même sens, Ehrlich (1994 : 66) ajoute que la cohérence « *n'est pas dépendante des marques linguistiques, mais concerne l'interprétabilité du texte dans un contexte de communication* ». Cette définition met en avant un autre élément ayant trait à la cohérence qui est « le contexte de communication ». Il s'agit d'un aspect important du fait qu'il dépasse la dimension linguistique inhérente au texte pour mettre en relief le monde extérieur de cette entité.

Dans ce cas, le jugement de cohérence varie d'une personne à une autre du fait que, la cohérence fait référence à des critères variables et relatifs. Elle implique donc, « *un jugement intuitif, et à un certains degré idiosyncrasique, sur le fonctionnement d'un texte* » (Carter-Thomas, 2000 : 32). Dans ce cas, ce que nous pouvons comprendre, c'est que la cohérence se construit chez le lecteur et elle fait intervenir des éléments généraux qui se rattachent en particulier au contexte, au genre du discours et au lecteur. Il s'agit d'un concept difficile à cerner du fait qu'il est variable et relatif d'un individu à un autre, d'une situation de communication à une autre et d'une réception discursive à une autre.

Pour récapituler, nous pouvons dire que la construction de la cohérence d'un texte chez un lecteur dépend à la fois, des caractéristiques inhérentes au texte à savoir les différents enchainements assurés par les éléments de cohésion, ainsi que le type du texte, des connaissances préalables du lecteur concernant les diverses informations, véhiculées dans un texte. A cela, s'ajoute le contexte situationnel ou pragmatique dans lequel un texte est produit. C'est cet ensemble d'éléments qui permet la mise en œuvre de la cohérence et de la construction d'un texte cohérent.

Le fait que la cohérence fait appel ou fait intervenir des paramètres globaux, nous pousse à déduire que cette notion peut former une dichotomie avec une autre notion appelée la macrostructure. Cette notion de macrostructure, par

définition, fait référence à la structure globale du texte, elle « *est la structure 'profonde' du texte, structure sous-jacente, abstraite. Elle consiste en une représentation sémantique qui définit la signification du texte considéré comme un tout* ». (Ehrlich, 1994 : 65).

La macrostructure fait référence aux informations dominantes et aux unités globales d'un texte formant ainsi, une unité organisée ou ce qu'Ehrlich (1994 : 68) appelle « *une signification de l'ensemble du texte* ». L'un des auteurs ayant mené une étude approfondie sur le concept de macrostructure, en plus de Halliday & Hassan (1976), de Charolles (1978) entre autres, est Van Dijk (1977, 1980). Cet auteur, considère la macrostructure comme la signification globale et une « *architecture thématique* ». Il réserve la notion sémantique de la macrostructure au thème global, ou à ce qu'il appelle le « *topique* » qui est « *une notion sémantique qui se rapporte aux informations véhiculées par le texte en question en tant qu'ensemble* » (Van Dijk, 1977, cité par Carter Thomas, 2000 : 102).

Nous remarquons donc, que la cohérence et la macrostructure se rejoignent sur le fait que toutes les deux font référence aux unités générales. La cohérence fait appel aux différentes interprétations qu'un lecteur peut avoir au moment de la lecture d'un texte ainsi qu'aux diverses contraintes globales qui relèvent soit du type du texte, soit du contexte de sa production ou encore, des multiples enchainements microstructurels assurés par les éléments de cohésion. Quant à la macrostructure, elle est beaucoup plus une référence aux idées importantes, générales et globales véhiculées dans un texte qui se caractérisent par leur possibilité d'être résumées ou synthétisées.

Pour notre étude, la notion de cohérence sera étudiée du point de vue du traitement des différentes propositions qui composent le texte soumis aux apprenants. Nous nous sommes intéressés à cette entité, dans le but de rendre compte de la manière avec laquelle les apprenants construisent une représentation mentale cohérente du monde évoqué dans le texte. Notre intérêt est porté beaucoup plus sur le rôle que peut avoir la langue maternelle, utilisée en tâche de

relecture, sur la cohérence de la représentation correspondant aux différentes informations véhiculées dans le texte narratif, proposé à nos participants.

II-4-En résumé

Dans ce chapitre, il a été question de présenter toutes les réflexions portées autour de la notion du texte, de la linguistique jusqu'à la psycholinguistique cognitive du traitement de texte. Nous avons abordé les deux organisations textuelles à savoir la cohésion et la cohérence et ce, en donnant leurs définitions et leurs relations après avoir confronté toutes les acceptions de différents auteurs et théoriciens. Par la suite, nous avons présenté toutes les unités de surface textuelle permettant d'assurer la cohésion à savoir la pronominalisation, la définitivisation, la substitution lexicale et les connecteurs avec leurs différents types et formes. Enfin, nous avons fait référence à la notion de cohérence en présentant les différentes définitions relatives à cette entité.

Chapitre III :

Le texte narratif

III-1-Introduction

Nous avons présenté, dans le chapitre précédent, toutes les notions relatives à l'entité texte : définition et caractéristiques. Nous nous sommes arrêtés sur les deux niveaux d'organisation textuelle sur lesquelles porte notre travail : la cohésion et la cohérence. Dans ce qui suit, nous nous intéresserons au type de texte sur lequel nous avons travaillé qui est le texte narratif/le récit. Nous présentons d'abord, un bref aperçu des études portant sur le récit. Nous exposons, ensuite, les travaux ayant portés sur le texte narratif dans le but de montrer l'intérêt qu'il a connu en tant qu'objet d'étude.

III-2- Aperçu historique: du processus du langage humain à l'aventure narrative du récit

Dans cette partie, nous passerons en revue les études du processus par lequel le langage humain est passé depuis la prise en compte de son existence jusqu'à la découverte du récit en tant que spécificité discursive. Il va sans dire que le langage a longtemps été considéré comme le reflet d'un état réel, d'une logique de la réalité humaine tant qu'il est ancré en nous «...à force de se mêler intimement au moindre de nos actes, à la moindre de nos pensées. » (Bronckart, cité par Fayol, 1994 :5)

Avec Saussure et la naissance de la linguistique générale, le langage humain connaît un tournant décisif de son histoire et donne ce qu'on appelle de nos jours « *les sciences du langage* ». Viendront, par la suite, les formalistes russes qui s'attellent à décrire et analyser l'œuvre littéraire pour ce qu'elle est et non pas comme un élément de l'Histoire ou de la psychanalyse. Les travaux de Wladimir Propp sur le conte vont s'avérer être un pan large qui va propulser la structure narrative au rang de base de toute étude narrative. Saussure et les formalistes russes ont reçu des critiques de parts et d'autres. Cependant, ces critiques ont permis une ouverture inéluctable vers d'autres domaines d'investigations avec les travaux de Bakhtine qui s'appuie sur le dialogisme et l'approche énonciative. Ceci étant dit, l'aspect extra texte est largement ignoré volontairement dans ces études, puisque le texte est pris comme un tout intrinsèquement.

On va s'intéresser à la grammaire phrastique et à la décomposition de l'unité linguistique avec Jakobson et Troubetskoï, d'où la création de nouvelles méthodes d'analyse de la phrase. Le dépassement de la grammaire phrastique et des unités linguistiques qui ont montré leurs limites et leurs carences, ne tardera pas à s'afficher avec des recherches qui se pencheront sur le texte et son étude intrinsèque « *une linguistique du texte a donc été mise en place pour combler ces lacunes* » (ibid :6). Le retour au texte, en tant qu'un tout, ne s'est fait que grâce à l'école de Paris avec Greimas, Genette et Barthes qui vont revisiter les travaux des formalistes et reprendre le flambeau.

Les travaux de Michel Fayol se basent sur les théories sémiotiques, elles seront intéressantes à plus d'un titre puisqu'elles démontreront «...*qu'un texte est autre chose qu'un tas de phrases* » (ibid : 7). Les recherches de ce théoricien, aboutiront à l'étude de l'organisation sémantique interne au texte et aux corpus oraux du langage ordinaire des individus. Au final, le texte devient un objet ouvert à d'autres disciplines telles que la psychologie et la psycholinguistique.

Partant de cet aperçu sommaire des recherches aboutissant, dans leur majorité, à la notion de texte qui s'inscrit indubitablement dans le récit/narration et dans un schéma narratif. Il serait judicieux de définir le récit par rapport au contexte certes, mais surtout par rapport à l'interrelation créée par les acteurs actifs du récit en l'occurrence, l'auteur et le lecteur. Selon la définition la plus simpliste du récit, il s'agit d'un événement, d'un fait raconté par un émetteur pour un récepteur lecteur/auditeur, lequel fait peut-être raconté par la suite, par le lecteur qui devient à son tour auteur de l'histoire. S'arrêter à cette simple définition serait un leurre, puisque toutes les composantes du récit se situent « *sur au moins deux niveaux: l'un, la « macrostructure », correspondrait à l'événement « focus » sélectionné par l'auteur et permettrait sa formulation en une phrase ; le second, la « superstructure », mettrait en jeu une « dilatation » des faits... »* (Fayol, 1994 :32).

Par *dilatation des faits*, on sous-entend les détails qui font progresser l'intrigue et donc l'histoire. Cette citation nous apprend, néanmoins, que le récit est plus complexe que ce qu'il donne à voir, aussi bien dans sa structure que dans son fonctionnement interne. Fayol (1994) parle d'intrigue et du passage d'un état initial à un état final, par le biais d'une transformation. Ce déroulement des faits s'étale ainsi dans le temps. Autrement dit, chaque histoire est une suite d'événements successifs transformant une situation initiale en une situation finale. Dans ce cas, la structure du récit comporte un point de départ, un développement et un point d'aboutissement. Chaque structure d'un récit est représentée comme suit (Voir Fayol, 1994 ; Greimas, 1966 ; Adam, 1999 6^{ème} ed....) :

I-Une situation initiale

II-Le déroulement des événements (situation médiane)

III-Une situation finale.

Le texte narratif que nous avons soumis aux participants à notre expérimentation, répond à cette structure. Nous avons choisi un récit qui raconte la rencontre de deux amis, passionnés de pêche, durant la période de la guerre franco-prussienne. Ces retrouvailles se terminent par l'assassinat des deux amis par les soldats prussiens. Nous pouvons reprendre tous les événements du texte proposé dans le tableau suivant :

Situation initiale : décrit un état de guerre, le chaos provoqué par les soldats prussiens et la rencontre des deux amis.	<i>« Les soldats prussiens assiégeaient Paris depuis plusieurs mois et même les moineaux chassés par les Parisiens étaient rares sur les toits. Les troupes prussiennes s'étaient emparées des collines proches</i> <i>En se promenant, Mr Morissot rencontra un ami passionné de pêche. Les deux amis semblaient bouleversés de se retrouver dans ces circonstances. Ils avaient l'habitude de pêcher ensemble avant la guerre»</i>
---	--

Le déroulement des événements :
représente le départ des deux amis pour retrouver leur lieu habituel de pêche.

« Ainsi, ils fêtèrent joyeusement leurs retrouvailles dans un café et ils étaient étourdis par l'alcool à la sortie. Ils s'étaient raconté avec plaisir leurs souvenirs de pêche, ils décidèrent alors de retourner sur leur lieu. Ce lieu se trouvait au milieu des lignes ennemies. Les deux amis s'étaient dirigés vers la Seine.

Les officiers français leur accordèrent facilement un laissez-passer. Les deux amis semblaient heureux mais un peu inquiets car le colonel de cavalerie avait souri de leur demande.

Une heure après, les deux amis s'installèrent au bord du fleuve. Au loin, les collines se dressaient dans un nuage de poudre. De leur sac, ils avaient sorti leur matériel de pêche.

Alors ils attrapèrent sans peine des poissons magnifiques. Ces deux amis semblaient oublier peu à peu leur

	<i>angoisse du début et ils avaient rangé délicatement les poissons dans une nasse ».</i>
Situation finale : la mort des deux amis.	<i>« Soudain, quatre soldats prussiens encerclèrent les deux amis. Immobiles, ils étaient terrifiés par cette irruption soudaine, des sentinelles embusquées les avaient remarqués depuis longtemps.</i> <i>Impassibles, les soldats prussiens fusillèrent les deux amis sur le champ et la surface du fleuve était rouge et frissonnante. Les deux amis avaient clamé leur bonne foi et leur innocence mais en vain.</i> <i>Les soldats mangèrent avidement les poissons pêchés par les deux amis, Le ciel pâle était rougi par le soleil couchant. Ainsi, les soldats affamés avaient apprécié ce repas inespéré ».</i>

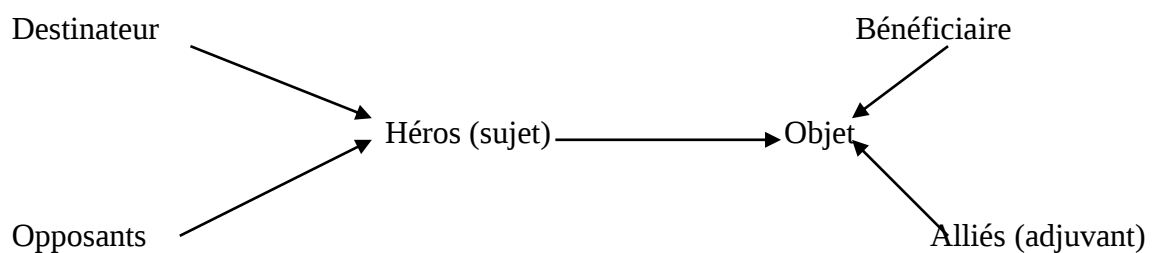
Cette organisation dont nous venons de parler n'est pas la seule caractéristique d'un texte narratif, il existe bien d'autres car chaque type de texte possède des traits spécifiques apparaissant de manière fréquente, et qui sont rares dans les autres types textuels (Voir Adam, 2005 ; 1999 ; 1990 ; Fayol, 1994, entre autres). Voici ce qui caractérise un texte narratif :

- Structure particulière.
- Personnages: nom, rôle.
- Référent réel ou fictif.
- Cadre chronologique du récit: durée de l'histoire, moment auquel l'histoire se déroule, épisodes développés ou simplement mentionnés.
- Lieux du récit: réels ou imaginaires, précis ou imprécis.
- Focalisation (point de vue): qui raconte?
- Formes verbales de base:
 - Présent (et ses deux valeurs fondamentales: "ici- maintenant", "historique").
 - Passé composé - imparfait (et plus-que-parfait)
 - Passé simple - imparfait (et plus-que-parfait)
 - Indicateurs chronologiques et pronoms.

Nous pouvons résumer ce que nous présentons comme suit : un texte de type "narratif" est caractérisé par un certain nombre de forme de surface dont : la présence de pronoms personnels, les déictiques temporels (aujourd'hui, hier, l'an passé, cette année...); Les organisations temporelles non déictiques tels (la date, un jour, le lendemain, il était une fois....

Nous retiendrons aussi, les caractéristiques suivantes : la fréquente apparition d'organiseurs temporels, mais aussi et surtout le discours direct ou

indirect selon qu'on donne la parole directement au personnage, ou qu'on rapporte son discours. Autrement dit, le récit est la représentation d'un certain nombre de forces qui agissent en vue d'atteindre un objectif, ou d'empêcher l'autre de l'atteindre. Dans le récit, nous parlons beaucoup plus d'actant que d'acteur, il représente une entité qui tend à une quête, mais qui peut entrer en conflit avec d'autres forces opposées. Cet acteur est animé par des mobiles qui sont déterminés en partie par ce qu'il est, ce qu'il veut et ce qui le motive lui permettant de mener une suite d'actions vers le but à atteindre. Nous pouvons représenter ce système de forces dans ce schéma actantiel de Greimas (1966) :



Ce schéma représente la structure canonique de chaque texte narratif dont beaucoup de travaux ont rendu compte des caractéristiques de chaque acteur participant à la quête de l'objet et à l'évolution de l'intrigue. Nous remarquons qu'il s'agit d'une étude intrinsèque mettant en avant les critères linguistiques et typologiques du récit.

Jusqu'à présent, nous n'avons présenté que les travaux ayant été consacré à la structure et à l'organisation interne d'un texte narratif. Toutes les théories de l'analyse du récit, littéraires soient elles ou linguistiques, s'accordent à l'étude de l'organisation de la structure interne, sans pour autant s'intéresser au sujet psychologique qui traite cette structure. Il s'agit du lecteur, de ses buts, de ses connaissances, de ses croyances, etc.

En revanche, durant les années 70 et 80 des travaux sont consacrés à l'étude du récit et ce, en mettant en œuvre plusieurs modèles prenant en considération son organisation interne, et sensée guider sa compréhension et son rappel. Nous parlons alors, de « schéma » et de théorie des « schémas ». Il s'agit

de « *rendre compte de l'organisation implicite des récits au niveau des structures mentales. Il exprimerait les régularités rencontrées dans les rappels d'histoires et dans le traitement de celles-ci. Il prendrait la forme d'un ensemble limité de catégories abstraites liées entre elles par des relations précises et, elles aussi, en nombre retreint* » (Fayol, 1994 : 45).

Autrement dit, le « schéma » peut être compris comme étant une structure permettant à un lecteur d'un récit d'adopter et d'élaborer deux types de traitements (Rumelhart, 1980). La théorie de « schéma » permet de mettre en avant l'interaction continue entre un traitement appelé « bas-haut » (du texte vers les inférences), c'est ce que nous appelons le processus ascendant. Un autre traitement nommé « haut-bas » (des inférences vers le texte), il s'agit d'un processus descendant. Le premier concerne le décodage des unités linguistiques de la surface textuelle : les mots, les syntagmes, les propositions qui seront associées aux différentes connaissances générales que possède un lecteur. Le second, renvoie à la construction de la signification du monde décrit dans un texte et ce, à partir des différentes informations activées lors de la lecture. En un mot, nous pouvons dire que le traitement descendant va d'une organisation abstraite vers un traitement local. Par contre, le traitement ascendant va du traitement local vers une organisation abstraite (Fayol, 1994 :128-130).

Pour ce qui est de notre étude, les participants à l'expérimentation seront confrontés à la mise en œuvre de ces deux types de traitements. Une interaction continue entre ces deux traitements va probablement s'effectuer lors de la lecture du texte narratif de la part des apprenants. Lors de la lecture du texte, ils seront appelés à traiter les différentes unités linguistiques textuelles pour construire une représentation mentale et de cette dernière à la mise en texte.

Comme toute théorie, celle du « schéma » a montré ses limites, quant au fait de ne pas rendre compte réellement d'une activité de compréhension. Selon Fayol (1994 : 130) « *admettre la coexistence de ces deux types de stratégies – ascendante et descendante- ne suffit pas à expliquer de manière précise comment se déroule effectivement la compréhension (...)* ». Pour cette raison, nous faisons appel, dans notre travail, à d'autres modèles de compréhension de texte. Le but

étant de cerner les différentes opérations cognitives, les divers processus et mécanismes mis en œuvre lors d'une activité de lecture/compréhension (Voir Van Dijk et Kintsch, 1978 ; 1983, Kintsch, 1988 ; 1998).

Nous avons avancé, précédemment, que le texte narratif est un objet d'étude complexe en soi. Il a suscité plusieurs réflexions et l'intérêt de divers auteurs ayant pour but de cerner sa structure interne et surtout, de déterminer la manière avec laquelle les apprenants lecteurs arrivent-ils à traiter et à comprendre les différentes composantes du récit. Pour cela, nous nous sommes intéressés à plusieurs études ayant pris pour objet le texte narratif. La complexité de ce type de texte, devient actuellement le centre d'intérêt de plusieurs auteurs vu ce qu'elle pose comme problème au niveau de sa compréhension et de sa production chez les apprenants.

On a longtemps étudié le récit en se focalisant uniquement sur sa structure interne, ses schémas prototypiques, etc. En revanche, ces dernières années, et grâce aux études de la psycholinguistique et de la psychologie cognitive, nous assistons à une évolution remarquable dans l'étude des textes, notamment du récit. Beaucoup d'auteurs (Denhière, 1984 ; Fayol, 1985 ; Adam, 1997 ; Denhière & Legros, 1983 ; Marin, Mbengone-Ekouma & Legros, 2007), ont accordé, dans leur travaux, une importance aux différents traitements mis en œuvre par les lecteurs, aux différentes opérations cognitives qui sous-tendent l'activité de compréhension et de production, à la mémorisation des différentes séquences du texte narratif, etc.

Parmi les différents travaux ayant suscité notre intérêt, nous avons l'expérimentation menée par *Guy Denhière* et *Denis Legros* (1987) portant sur le récit. Ces auteurs ont mené cette recherche dans le but d'étudier l'interaction entre la narration et la description dans le récit, et particulièrement, «*en analysant la compréhension et la mémorisation des différents types des séquences descriptives insérées entre les énoncés narratifs d'un récit* » (Denhière & Legros, 1987 : 346). Pour ce faire, ces deux auteurs ont construit un texte, à partir d'une nouvelle de Maupassant, en ayant des propositions importantes, exprimant la macrostructure

sémantique du récit, et des propositions secondaires renvoyant à des actions moins importantes, comme la description d'un lieu, de l'état d'un personnage.

Beaucoup de recherches ont été entreprises (Denhière, 1987, 1985 ; Baudet, 1986 ; Denhière 1987 ; Denhière et Lecoutre, 1983 ; Thorndyke et Yekovich, 1980 ; cités par Denhière & Legros, 1987 : 348), dans le but d'étudier ce niveau d'importance des informations sur des rappels de texte (récit), produits par des lecteurs. Cela a été fait, au niveau du traitement des informations à l'entrée (au moment de la lecture ou de l'audition), et à la sortie (au moment de la récupération des informations stockées en mémoire). Ces auteurs se sont focalisés, dans leurs expérimentations, sur les temps de lecture et sur la nature et le niveau d'importance des informations rappelées.

Denhière et Legros (1987), dans leur expérience, voulaient aussi « *préciser cette notion d'importance relative, en adjoignant aux énoncés narratifs trois types d'énoncés descriptifs et en étudiant leur traitement à l'entrée et à la sortie* » (p. 348). Les trois types d'énoncés descriptifs proposés par ces deux auteurs sont : une description d'état renvoyant directement au noyau précédent par anaphore et annonçant un élément nouveau. Une description d'état qui ne renvoie qu'au noyau précédent, et une description d'action secondaire qui ne joue aucun rôle dans la progression de l'intrigue. Voici un exemple tiré de leur texte :

- 1N Les soldats prussiens assiégeaient Paris depuis plusieurs mois
- A Les moineaux chassés par les parisiens étaient rares sur les toits.
- B Les boulevards fréquentés par les parisiens étaient animés ce matin-là.
- C Les troupes prussiennes s'étaient emparées des collines proches.

Les résultats de cette expérience ont montré que les énoncés importants dans un récit, narratifs ou descriptifs, sont les mieux rappelés par les lecteurs. Aussi, les énoncés narratifs sont mieux rappelés que les énoncés descriptifs. En outre, parmi les énoncés descriptifs, les descriptions secondaires sont mieux rappelées que les descriptions d'état. Parmi ces dernières, c'est les descriptions d'état ayant une relation directe avec le noyau narratif et annonçant un élément

nouveau, qui sont mieux restituées que celles qui ne renvoient qu'au noyau précédent. Pour ce qui est des temps de lecture, l'expérience a confirmé que les lecteurs passent plus de temps sur les énoncés importants dans un récit. Les auteurs ont noté, aussi, que les rappels immédiats (juste après la lecture du récit), sont plus complets et plus précis que les rappels différés (relecture du récit après huit jours).

A partir des résultats de cette expérience, nous avons choisi de reprendre le même texte expérimental, élaboré par Denhière & Legros (1987), tout en le retravaillant de manière à ce qu'il corresponde aux buts et aux attentes de notre recherche. L'objectif principal de notre expérimentation étant d'étudier l'impact de la relecture du texte narratif en langue maternelle. Et ce, sur la construction de la cohésion et de la cohérence de la représentation du monde évoqué par le texte. Pour cette raison, nous avons décomposé le texte en propositions sémantiques de façon à avoir un niveau de cohérence et d'importance. Ce niveau d'importance est en relation avec la cohérence sur laquelle nous travaillons.

Pour ce faire et pour mettre au point notre expérimentation, nous avons élaboré deux textes du même conte. Le premier texte est élaboré de manière à obtenir une cohérence entre les différentes propositions qui le compose à savoir : les propositions narratives et les propositions descriptives. Nous avons, aussi, un deuxième texte dont le niveau de cohérence n'est pas établi entre les propositions. Ensuite, les deux textes ont été traduits dans les deux langues maternelles des apprenants, participants à notre expérimentation, à savoir l'arabe dialectal et le kabyle. Il s'agit d'un matériel expérimental d'un apport considérable pour les retombées de notre travail.

Voici un exemple pour le texte cohérent construit à partir des propositions N, A, C

N Les soldats prussiens assiégeaient Paris depuis plusieurs mois

A Les moineaux chassés par les parisiens étaient rares sur les toits.

B Les boulevards fréquentés par les parisiens étaient animés ce matin-là.

C Les troupes prussiennes s'étaient emparées des collines proches.

« Les soldats prussiens assiégeaient Paris depuis plusieurs mois et même les moineaux chassés par les parisiens étaient rares sur les toits. Les troupes prussiennes s'étaient emparées des collines proches ».

Voici la construction du texte incohérent à partir des propositions N, B, C

N Les soldats prussiens assiégeaient Paris depuis plusieurs mois

A Les moineaux chassés par les parisiens étaient rares sur les toits.

B Les boulevards fréquentés par les parisiens étaient animés ce matin-là.

C Les troupes prussiennes s'étaient emparées des collines proches.

« Les soldats prussiens assiégeaient Paris depuis plusieurs mois et tous les boulevards fréquentés par les parisiens étaient animés ce matin-là. Les troupes prussiennes s'étaient emparées des collines proches ».

III-3-En résumé

Dans ce chapitre, nous avons abordé la notion du texte narratif en passant en revue quelques réflexions et théories ayant pour objet d'étude ce type de texte. Par la suite, nous nous sommes intéressés à toutes ses caractéristiques linguistiques en déterminant les éléments de sa structure interne. En outre, nous avons présenté des travaux ayant pour objet d'étude le récit, à savoir la théorie du schéma. Enfin, nous avons mis en avant un travail de recherche duquel nous nous sommes inspirés pour élaborer le texte ayant servi à notre expérimentation.

Chapitre IV :

Le texte et la compréhension

IV-1-Introduction

Après avoir présenté l'entité texte et ses revers, les deux niveaux d'organisation textuelle ainsi que les caractéristiques du récit, nous aborderons, dans ce chapitre, l'activité cognitive sur laquelle nous nous basons dans ce travail, il s'agit de la compréhension des textes. Nous présenterons, d'abord, ce que comprendre signifie et ce, dans le but de cerner cette activité qui constitue actuellement une difficulté chez les apprenants lecteurs. Par la suite, nous aborderons les différentes modélisations ayant comme objet d'étude les différents mécanismes mis en œuvre lors d'une activité de compréhension. Enfin, nous présenterons les deux autres activités jouant un rôle important dans ce type d'activité cognitive, il s'agit de la mémorisation et du rappel. Nous terminerons par une représentation schématique résumant l'ensemble des éléments abordés dans ce chapitre.

IV-2- La compréhension des textes

La problématique de la compréhension des textes en langue étrangère, chez les apprenants et/ou lecteurs, suscite l'intérêt de la communauté scientifique. Beaucoup de chercheurs (Kintsch & Van Dijk, 1978 ; 1983, Kintsch, 1988 ; 1998 ; Gernsbacher, 1990 ; 1995 ; 1997 ; Ehrlich, 1994 ; Blanc & Brouillet, 2003 ; Johnson-Laird, 1983 ; Legros & Marin, 2008 ; Denhière, 1984 ; Denhière & Baudet, 1992) entre autres, se sont penchés sur cette question. Le but étant de cerner les processus qui sous-tendent l'activité de compréhension, de mettre en relief la nature des difficultés rencontrées par les apprenants et surtout, de mettre en place ce que Giasson (1990 : 2) désigne sous le nom de « *stratégies d'intervention* ».

De ce fait, l'activité de compréhension est complètement redéfinie. Elle est abordée dans sa globalité en prenant en considération le texte, le lecteur avec ses acquis et le contexte. Les chercheurs, cités ci-dessus, s'intéressent non seulement à la manière avec laquelle les lecteurs comprennent un texte, mais aussi à la façon dont ils construisent du sens et une représentation mentale de l'état des choses abordées dans un texte. Dans ce cas, on considère la compréhension comme étant une résultante d'un ensemble de processus cognitifs.

En outre, la réflexion autour des difficultés que rencontrent les apprenants dans la compréhension des textes n'est jamais interrompue. Et ce, dans le but de mettre en place des stratégies et des systèmes d'aide afin d'améliorer la qualité de la compréhension de l'écrit, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (Legros, Maître de Pembroke, Makhoul, 2001 ; Marin, Mbengone-Ekouma & Legros, 2007 ; Legros, Hoareau et al., 2008, ...).

IV-2-1- Qu'est ce que comprendre un texte ?

L'enseignement des textes a longtemps perdu de vue les problèmes et les difficultés que les lecteurs/apprenants rencontrent au niveau de la compréhension. On s'intéresse, seulement, à la structure interne et aux schémas correspondant aux différents types de textes. Cependant, l'activité de compréhension sous-entend la construction d'une représentation cognitive cohérente de la part du lecteur, car « *comprendre un message c'est être capable de construire une représentation cohérente de son contenu* » (Rossi, 2009 : 150). En effet, comprendre un texte c'est construire une « *représentation de ce qui est dit par le texte et non une représentation du texte lui-même* » (Denhière, 1984 :21).

Beaucoup d'expériences sont élaborées dans le but de montrer que « *les textes sont représentés en mémoire par des modèles mentaux organisés autour des représentations des événements décrits, et non autour des expressions linguistiques qui énoncent ces événements* » (Bransford et Franks, 1971 ; Garnham, 1981 ; Johnson-Laird & Garnham, 1980, cités par Denhière, 1984 :20). Dans le même sens, Ehrlich (1994 : 173) ajoute que « *comprendre un texte, c'est construire une représentation mentale du contenu du texte. Quelle que soit la nature de la représentation, il est admis que l'une de ses propriétés fondamentales est sa cohérence, qui prend en charge la double organisation, locale et globale, du contenu du texte* ». Autrement dit, l'activité de compréhension nous renseigne sur un ensemble de processus cognitifs permettant à un lecteur d'appréhender un texte.

La lecture d'un texte est un acte complexe. Il s'agit d'une organisation et d'une hiérarchie ascendante allant des monèmes, des phrases au niveau local et global du texte jusqu'aux éléments externes. Cela explique que l'activité de compréhension met en œuvre un cheminement cohérent et organisé qui permet, à partir des différentes significations véhiculées dans un texte, de construire un sens global.

En outre, la construction du sens, chez un lecteur, est la résultante d'une interaction entre les informations véhiculées et/ou évoquées dans un texte et les connaissances antérieures de ce lecteur, c'est ce que nous appelons construire une représentation mentale. Dans ce cas, *«la compréhension est l'utilisation de connaissances antérieures. Sans connaissances antérieures, un objet complexe comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter il est, à strictement parler, sans signification»* (Adam, 1992 :23). L'association du connu au nouveau joue donc, un rôle important dans l'établissement de la compréhension.

D'autres paramètres sont, aussi, à prendre en considération dans une activité de compréhension, à savoir : les spécificités linguistiques d'un texte et le contexte dans lequel se trouve le lecteur. Chacun de ces éléments peut avoir une influence sur la qualité de la compréhension d'un texte. En un mot, ces trois entités : le texte, le lecteur et le contexte, rentrent dans un rapport d'interaction et d'interdépendance. Chaque élément de cet ensemble a ses propres caractéristiques qu'il faut mettre en relief et prendre en considération dans une activité de compréhension.

Pour mettre au clair tous les mécanismes et les procédures mis en œuvre lors de la compréhension, nous présenterons, dans ce qui suit, les principaux modèles de l'activité de compréhension des textes. Beaucoup de spécialistes, à l'instar de Kintsch et Van Dijk (1978, 1983), Kintsch (1988, 1998), Gernsbacher (1990, 1995, 1997) entre autres, se sont focalisés sur les différentes opérations mises en œuvre et les divers mécanismes intervenant au cours du traitement des informations d'un texte. Ces spécialistes ont le mérite, grâce à leurs modèles, de décrire le processus de compréhension commençant du traitement des mots d'un texte jusqu'à la construction d'une signification cohérente de ce dernier.

Dans ce travail de recherche, nous nous focalisons sur les principes de ces différents modèles, notamment ceux de Kintsch et Van Dijk (1978 ; 1983 ; 1988 ; 1998). Ces derniers, nous permettent de mettre en lumière les différents traitements textuels mis en œuvre, de la part de nos participants, ainsi que le rôle de leurs connaissances antérieures dans le processus de compréhension. Les concepts théoriques élaborés par ces théoriciens nous permettent, également, d'expliquer et d'interpréter les résultats de notre analyse.

IV-3- Les principaux modèles de la compréhension

Une multitude de modèles de compréhension est mise en place. Pour ce qui est de notre travail, nous nous sommes référés aux modélisations qui sont en étroite relation avec notre recherche et ce, afin d'expliquer et d'interpréter les mécanismes cognitifs, intervenant lors d'une activité de compréhension. Nous présentons d'abord, les modèles de Kintsch et Van Dijk (1978 et 1983) ensuite, celui de Kintsch (1988 ; 1998).

IV-3-1- Le modèle de Kintsch et Van Dijk (1978)

Le modèle de Kintsch et Van Dijk constitue l'une des recherches les plus élaborée sur la compréhension des textes. L'objectif du modèle est de retracer le parcours du processus de compréhension, mettant en relief celui de la construction des représentations des différentes significations d'un texte.

Pour ces auteurs, la construction d'une représentation mentale passe par plusieurs étapes ou processus. D'abord, lors de la lecture ; une activité d'encodage et d'identification des mots du texte s'enclenche ainsi que toutes les significations activées se rapportant aux mots encodés. Cet encodage donne lieu à une construction d'une représentation propositionnelle des différentes phrases formant ce qu'on appelle une « *micro-structure* ». Autrement dit, toutes les propositions sémantiques ainsi que leur organisation au niveau local du texte, (tout ce qui est en relation avec les enchainements, les différentes connexions entre les mots, les phrases ainsi que toutes les significations), engendrent une « *micro-structure* ».

Ensuite, toutes les propositions locales du texte se relient les unes aux autres, puis un processus de tri et de sélection se met en place afin de les organiser. Une opération de renforcement des informations les plus importantes et de suppression de celles qui sont secondaires ou qui se répètent s'enclenche. Le but étant de former une représentation cohérente du texte qu'on appelle la « *macro-structure* ». Ces deux auteurs englobent ces deux processus sous l'appellation de « base de texte ». La réflexion sur la compréhension, avec Kintsch et Van Dijk, ne s'est pas arrêtée à ce stade mais, ils ont fondé une autre théorie abordant d'autres paramètres tout en s'appuyant sur ce qui est mis en relief dans leurs recherches des années 1978.

IV-3-2- Le modèle de Kintsch et Van Dijk (1983)

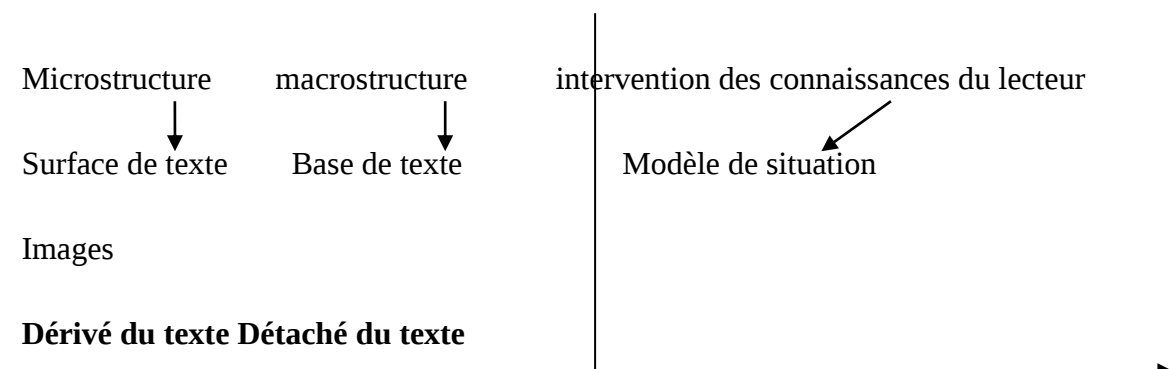
Cette théorie est issue de celle proposée par Van Dijk et Kintsch en (1978). Pour ces auteurs, il y a trois niveaux de représentation sous-jacents à la compréhension des textes. Le processus de compréhension implique un niveau de représentation des caractéristiques de surface du texte. Ce niveau englobe tout ce qui est en relation avec le niveau élémentaire du texte relatif aux différents mots employés et à la syntaxe. Le deuxième niveau, impliqué dans la compréhension, repose sur une notion abordée par Van Dijk et Kintsch en (1978), celle de la base de texte. Ce niveau sémantique de la représentation fait référence aux différentes informations sémantiques contenues dans un texte, et s'organisant en deux niveaux : local et global (microstructurel et macrostructurel).

La microstructure, comme cela a été mentionné précédemment, correspond au traitement des informations locales du texte. Elle concerne toutes les significations véhiculées par les mots et les phrases de ce dernier. La macrostructure, par contre, « *correspond à une série de propositions organisées qui représente la structure globale du texte* » (Blanc & Brouillet, 2003 :70). La base de texte se résume, toujours selon les mêmes auteurs, en « *un réseau propositionnel constitué d'éléments et de relations qui sont directement dérivés du texte* ».

En plus des deux niveaux de représentation d'un texte, avancés par Van Dijk et Kintsch (1983), et qui semblent appartenir et dériver du texte, ils ont proposé un autre niveau de représentation, plus complexe. Ce niveau fait référence au lecteur lui-même, précisément, à ses connaissances initiales. Un lecteur relie et élabore des connexions entre le réseau propositionnel, activé à partir de la surface et de la base de texte, et les connaissances et/ou expériences personnelles, activées au cours de la lecture. Dans ce cas, le lecteur construit ce que Van Dijk et Kintsch (1983) appellent « un modèle de situation », défini comme « *une représentation cognitive des événements, actions, individus et de la situation en général qu'évoque le texte* ». (Van Dijk & Kintsch, 1983, voir Legros & Marin, 2008 :17).

La compréhension de texte est une interaction entre les différentes informations contenues dans un texte, à partir desquelles un lecteur construit une représentation mentale cohérente, et les diverses connaissances de celui qui lit, mises en œuvre au cours de la lecture. En un mot, le modèle de situation, appelé aussi par Johnson-Laird (1983) « modèle mental », auquel Van Dijk et Kintsch (1983) font référence « *permet de rendre compte de nombreuses activités intrinsèquement liées à l'aptitude de compréhension telles qu'acquérir de nouvelles connaissances, raisonner ou résoudre un problème* ». (Blanc & Brouillet, 2003 :71).

Nous pouvons schématiser les trois niveaux de représentation des textes et le cours de la compréhension par cette figure proposée par Van Dijk et Kintsch (1983).



La compréhension selon Van Dijk et Kintsch (1983)

De cette figure, nous pouvons comprendre que la compréhension est la résultante d'une interaction entre les informations apportées et contenues dans /et par un texte, considérées comme des connaissances externes, et les connaissances antérieures/initiales d'un lecteur, activées au moment de la construction de la signification (Legros & Marin, 2008). Tous ces mécanismes sont mis au point grâce à la mémoire. C'est grâce à cette entité du système cognitif que se déroulent les processus de la compréhension, à savoir : l'identification des mots d'un texte, l'activation des connaissances, la sélection et l'intégration des informations aux connaissances initiales d'un lecteur. Ceci, permet de construire une représentation cohérente de toutes les significations du texte lu.

Concernant notre travail, nous avons modélisé les trois niveaux de représentation de Kintsch et Van Dijk en modalités de rappel. Nous avons fait correspondre, dans notre analyse, le niveau de la surface du texte aux propositions identiques à travers lesquelles un lecteur se limite à reproduire mot à mot le texte lu et ce, sans aucun retraitement ou réorganisation des informations du texte. Il s'agit de ce que Fletcher et Chrysler (1990) appellent un « *traitement de bas niveau* ». C'est un traitement qui se limite à la surface textuelle assurant ainsi la cohérence locale. Un lecteur mettant en œuvre ce type de traitement est un lecteur, qui, pour se souvenir de l'histoire du texte lu, il se rappelle d'abord, des mots et des phrases composant le texte en question. Ce traitement textuel correspond à ce que Scardamalia et Bereiter (1987) appellent « *la stratégie des connaissances racontées* ».

Le deuxième niveau, la base de texte, nous l'avons fait correspondre, dans notre étude, aux propositions similaires. Rappelons que le principe de ce niveau fait référence aux différentes informations sémantiques d'un texte. Ces dernières, s'articulent sur deux plans microstructurel et macrostructurel donc, une compréhension beaucoup plus profonde que celle du premier niveau. Il s'agit d'un traitement sémantique dans la mesure où, le lecteur garde le sens du texte lu en modifiant les mots qui le compose. En un mot, le lecteur se souvient davantage des différentes significations de l'histoire du texte, qu'il rappelle dans ses propres mots en assurant une cohérence globale. Les propositions similaires

correspondent, dans ce cas, à ce que Scardamalia et Bereiter (1987) nomment « *la stratégie des connaissances transformées* ».

Enfin, la modalité de rappel que nous avons fait correspondre au modèle de situation ce sont les propositions « autres ». Ces dernières, englobent toutes les propositions ajoutées et absentes du texte soumis à la lecture. Nous nous sommes donnés pour tâche de faire la distinction entre les propositions ajoutées résultant d'une association entre les informations contenues dans le texte et les connaissances antérieures de nos participants, et les propositions ajoutées n'ayant aucune relation avec le monde évoqué dans le texte en question.

Nous voyons que le choix de cette modélisation a pour but de mettre en relief les différents niveaux de représentation mis en œuvre lors du traitement d'un texte narratif, en français langue étrangère. Nous voulons montrer, également, lequel de ces trois niveaux va être mis en avant avec l'utilisation de la langue maternelle, lors de l'épreuve de relecture. Notre but étant de rejoindre les différentes recherches et expérimentations ayant mis en évidence l'existence de ces niveaux de représentation, dont leurs traces ont été décelées au niveau linguistique.

En effet, beaucoup de théoriciens et de chercheurs (Perrig & Kintsch, 1985 ; Schmalhofer & Glavanov, 198 ; Fletcher & Chrysler, 1990 ; Kintsch, Welsh, Schmalhofer & Zimny, 1990) ont mis à l'épreuve les trois niveaux de représentation de la compréhension des textes de Van Dijk et Kintsch. Le but est de montrer leur existence et de mesurer la durée du maintien en mémoire de ces trois niveaux : surface de texte, base de texte et modèle de situation. Ces auteurs, grâce à leurs expérimentations, ont confirmé l'existence de ces trois niveaux de représentation. Ils ont démontré aussi, que la surface du texte est rapidement oubliée par rapport à la base du texte. En revanche, le modèle de situation est le seul niveau de représentation qui a une longue durée, voire illimitée, de mémorisation.

Dans la théorie de Van Dijk et Kintsch (1983), les modèles de situation sont flexibles et variables selon les objectifs assignés par un lecteur ainsi que le contexte et les conditions dans lesquels il se trouve. En effet, un lecteur se fixe

des buts, des objectifs de lecture préalables afin de répondre soit à une attente personnelle, soit construire un modèle de situation précis sur un fait, un phénomène particulier ou encore, se préparer à des épreuves auxquelles il sera confronté. Dans ce cas, le contexte et les conditions diffèrent d'une épreuve à une autre, c'est ce qui donne cette flexibilité au modèle de situation.

Pour ce qui est de notre travail, nos participants se fixent des buts de lecture qui sont conditionnés par les consignes qui leur seront dictées. Dans ce cas, le modèle de situation qu'ils vont mettre en œuvre doit forcément correspondre aux attentes de l'épreuve à laquelle ils sont invités à participer. Les modèles de situation constituent une base de référence. Ils fournissent les informations dont un lecteur a besoin pour générer des inférences. C'est-à-dire, toutes les informations qu'il doit induire, à partir des données d'un texte, et associer aux propositions des informations traitées afin de construire un processus cohérent de la compréhension.

En outre, Van Dijk et Kintsch (1983) accordent une place importante au lecteur et à ses connaissances qui ont un apport considérable dans le processus de compréhension (Mannes & Kintsch, 1987). Les connaissances d'un lecteur permettent le passage de la base de texte au modèle de situation. Un lecteur possède différents types de connaissances : des connaissances sur le monde qui l'entoure, sur le langage, des connaissances acquises au cours de son apprentissage, des expériences vécues au cours de sa vie. Tout cet ensemble de connaissances permet de « *transformer ce qui n'est au départ qu'une structure isolée en mémoire (la base de texte) en une entité plus intégrée, plus cohérente et plus complète* ». (Blanc & Brouillet, 2003 :78).

Le modèle de Kintsch et Van Dijk (1983) a montré son apport et son importance dans l'étude de la compréhension des textes et ce, en mettant en relief le fait que la compréhension n'est pas une simple mémorisation de textes. Toutefois, chaque théorie observe des limites et celle de Kintsch et Van Dijk (1983) a marqué des limites notamment, en ce qui concerne les trois niveaux de représentation de la compréhension. Il est clair que Kintsch et Van Dijk, ainsi que d'autres auteurs, ont pu montrer la distinction et l'existence des trois niveaux

de représentation mais, des questions se posent concernant cette distinction notamment, celle qui a trait à la surface et à la base de texte. La différence entre ces deux niveaux n'est pas aussi claire du fait que tous les deux relèvent du texte. Dans ce cas, une question est à poser : est-ce qu'ils constituent un seul processus ou deux processus différents ?

Enfin, ces deux auteurs ont mis l'accent sur l'apport des connaissances antérieures du lecteur dans la mise en œuvre du modèle de situation mais, sans pour autant démontrer comment les informations du texte sont associées aux connaissances du lecteur. Donc, cet apport semble être réduit à un simple passage de la base de texte au modèle de situation. Les manquements de cette modélisation ont conduit Kintsch à élaborer un autre modèle de compréhension et ce, dans le but de remédier aux limites de son modèle avec Van Dijk (1983).

IV-3-3- Modèle de Kintsch (1988-1998) : « Construction/ Intégration »

Ce que Kintsch propose dans ce modèle, appelé « construction-intégration », est une suite de ce qui a été mis en place dans sa théorie précédente en (1983). Kintsch a gardé les mêmes principes que ceux avancés dans les précédentes théories (Voir Kintsch & Van Dijk 1978 ; Kintsch & Van Dijk 1983), à savoir la proposition comme unité d'analyse, l'organisation des informations des textes en micro-propositions et macro-propositions.

Cependant, à ce que Kintsch et Van Dijk (1983) ont fait dans la théorie précédente quant à leur approche du processus de compréhension, Kintsch, dans ce modèle, a modifié sa conception. Il s'est intéressé au cours du traitement de l'information d'un texte et ce, dès son entrée dans le système cognitif d'un lecteur jusqu'à ce qui reste après son traitement. Son premier principe est de mettre en relief la manière avec laquelle un lecteur se représente un texte, au cours de l'activité de compréhension, et comment il intègre toutes les informations à ses propres connaissances (Blanc & Brouillet, 2003 :80). Pour ce faire, Kintsch a élaboré la compréhension en deux étapes : une étape de construction et une étape d'intégration (d'où le modèle construction-intégration).

L'étape de la construction englobe l'activation d'un ensemble de représentations adéquat aux différentes informations d'un texte. Plusieurs règles, de différentes natures, sont mises en œuvre dans le but d'établir la compréhension. Il y a, d'abord, celles qui jouent un rôle dans la construction des propositions correspondant à la base de texte. Autrement dit, toutes les propositions construites à partir des informations du texte. Ensuite, celles (règles) permettant la mise en œuvre des macro-propositions et ce, après sélection des propositions importantes et association des informations dont le sens est proche. Enfin, les règles qui ont le rôle de réactiver les connaissances stockées en mémoire à long terme, permettant la génération d'inférences correspondantes au niveau local et global du texte.

Le résultat de cette opération est la construction d'un réseau de propositions, obtenu à partir des différentes règles citées ci-dessus. Après que les propositions sont reliées au sein du réseau, un processus de « satisfaction de contraintes » (terme emprunté à Blanc et Brouillet, 2003 : 82) se déclenche et ce, dans le but de supprimer toutes les propositions non pertinentes d'une part, et de renforcer celles qui sont appropriées, d'autre part. Cela, permet la constitution de la phase d'intégration et c'est ce qui engendre l'organisation d'une représentation mentale. Le processus d'intégration permet l'obtention d'un ensemble de propositions cohérentes dans lequel les significations sont appropriées et renforcées.

Kintsch, dans sa modélisation, met en avant la relation étroite existante entre les informations contenues dans un texte et les connaissances personnelles du lecteur. Pour lui, les connaissances initiales d'un lecteur jouent un rôle important dans la construction d'une représentation. C'est grâce à elles que le processus d'activation et de suppression des informations se déclenche. Enfin, nous pouvons dire que Kintsch s'est focalisé, dans ce modèle, sur les étapes du processus de compréhension et non pas sur les niveaux, comme c'était le cas dans son précédent modèle avec Van Dijk (1983). Son modèle est adéquat et rend compte, d'une manière très pertinente, du processus de compréhension des textes (Till Mross & Kintsch 1988 ; Kintsch & Welsch 1991 ; Otero & Kintsch 1992). En un mot, nous pouvons dire que le modèle de Kintch est celui qui « *tienne*

compte de tous les niveaux de la compréhension qui vont de la forme au contenu en passant par le contexte » (Chesneau, Roy, Ska, 2007 : 84).

Tous les modèles que nous présentons accordent beaucoup d'importance à une entité cognitive qu'est la mémoire. C'est grâce à elle que toutes les opérations et les processus cognitifs se mettent en œuvre. Tout va vers elle et tout vient d'elle, il s'agit d'une unité centrale permettant le stockage des informations lues et la récupération des connaissances emmagasinées pour un but bien précis. La mémoire est l'élément incontournable ayant un rôle décisif dans une activité de compréhension de textes. Nous allons, dans ce qui va suivre, aborder cette activité mémorielle en délimitant sa définition et ses composantes.

IV-4- Le rôle de la mémoire dans la compréhension d'un texte

« (...) mémoire et compréhension sont intimement liées. Il est en effet difficile d'envisager la compréhension sans prendre en compte ce que permet la mémoire (...) » (Blanc & Brouillet, 2003 :159). A partir de cette définition, nous pouvons comprendre que la mémoire, qui a longtemps été associée à la notion d'apprentissage d'une liste de mots ou de phrases, se voit, actuellement, revêtir une fonction capitale dans l'activité de compréhension (Kintsch & Van Dijk 1978 ; 1983 ; 1988). En effet, les modélisations, que nous avons présentées, accordent une place importante à l'activité de mémorisation, qui rend compte de la capacité d'un lecteur à stocker et à restituer des informations lues. Il a été démontré que dans chaque activité de lecture et de compréhension, la mémoire est mise en œuvre notamment, la mémoire de travail qui assure une double fonction, celle du traitement et celle du stockage des informations en provenance d'un texte.

Nous entendons par mémoire de travail un espace de stockage d'informations limité. Cette activité est l'une des étapes du processus de compréhension qui est considérée fondamentale. Cette entité, « mémoire », permet au lecteur de traiter et de stocker des informations dans le but de les restituer ou de les utiliser ultérieurement. Stocker et restituer, donc, sont les deux activités sollicitées dans des situations de compréhension en lecture. Dans ce cas, la mémoire intervient sur deux niveaux au cours du processus de compréhension.

Le premier, concerne celui du traitement des informations d'un texte renvoyant aux structures mentales et aux activités psychologiques mises en œuvre. Et ce, en allant de la lecture jusqu'à la production des textes en passant par la compréhension et la mémorisation des informations du texte lu (Denhière, 1984). Ce premier niveau nous renseigne sur le fait qu'un lecteur traite les phrases d'un texte l'une après l'autre et la mémoire, dans ce cas, intervient pour permettre l'accès aux portions antérieures du texte.

Le second niveau concerne la construction d'une représentation qui se base à la fois sur les informations véhiculées dans un texte, et sur les connaissances antérieures stockées en mémoire à long terme, auxquelles un lecteur fait appel vu leur importance pour l'activité de compréhension. Ce type de mémoire correspond à un espace de stockage et d'encodage permanent, contenant diverses connaissances relatives aux expériences personnelles, aux acquisitions et aux multiples informations qu'un lecteur peut posséder (déclaratives et procédurales). Ces informations jouent un rôle capital dans la construction d'une représentation mentale cohérente, lors de la lecture d'un texte. Donc, la mémoire permet, au même temps, le stockage des informations importantes retenues après la lecture d'un texte, et la restitution de celles qui sont pertinentes pour la compréhension. En un mot, *« l'étude de la compréhension est indissociable de l'étude de la mémoire, plus exactement de l'étude du fonctionnement de la mémoire »* (Blanc et Brouillet, 2003 :158).

Le modèle de Kintsch (1988; 1998) se base davantage sur cette entité cognitive qui est la mémoire. Le but de cette modélisation, comme nous l'avons vu précédemment, est de montrer comment les informations véhiculées dans un texte sont représentées en mémoire, et comment elles sont intégrées aux connaissances du lecteur, lors d'une activité de compréhension. Il a été démontré, par un nombre de chercheurs (Hoareau, 2005; Erikson & Kintsch, 1995), ayant travaillé sur le rôle de la mémoire dans la compréhension d'un texte; que plus un lecteur possède des connaissances correspondant au monde évoqué dans un texte, plus leur activation est facile et plus la qualité de la compréhension et du rappel sera meilleure.

En un mot, nous pouvons dire que « *comprendre, c'est combiner (...) deux sortes d'informations, (...) l'information du dehors, qui entre par les oreilles ou les yeux, et l'information venue du dedans, tirée de la mémoire du compreneur* » (Gineste et al., 2002, Bajo, Padilla et Padilla, 2001 cités par Carole Mbengone Ekouma, 2006:172).

Pour ce qui est de notre travail, nous nous sommes intéressés à la mémorisation et son rôle dans la compréhension du texte narratif. Les participants à nos expérimentations effectuent cette tâche de mise en mémoire, après la lecture du texte et de restitution des informations lors de l'épreuve de rappel. Nous nous proposons, également, d'étudier le rôle de la langue maternelle, non seulement sur la compréhension du texte narratif, mais aussi, sur le degré d'activation des connaissances antérieures, stockées en mémoire des apprenants, lors de la lecture et son impact sur l'activité de compréhension et de rappel.

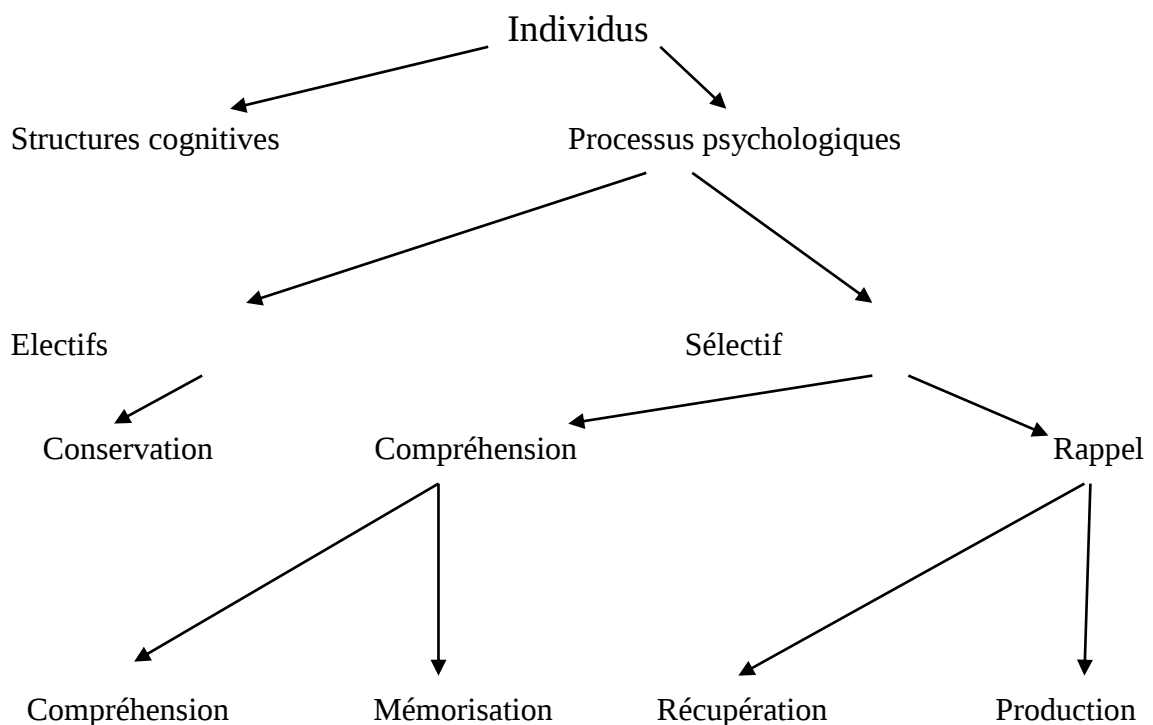
IV-5- L'activité de rappel dans la compréhension d'un texte

Dans le cadre des activités pédagogiques, Giasson montre l'utilité de l'activité de rappel en classe. Il s'agit d'une activité « *qui consiste à demander à un élève de lire une histoire et de redire dans ses propres mots* ». (Giasson, 1990 :110). C'est une technique, selon cette auteure, qui a toujours existé dans les programmes d'enseignement pour évaluer les apprenants. En revanche, en plus de la tâche qu'il lui a été assignée, le rappel devient un moyen, un outil d'intervention en lecture. Cette technique permet aux apprenants d'être des éléments actifs, dans la mesure où, il y a un travail de réorganisation, de restructuration du texte lu autour d'informations que les apprenants, eux-mêmes, jugent importantes. Il s'agit donc, de création d'une nouvelle histoire avec leurs propres mots. Le fait qu'un apprenant retravaille un texte, voire sa structure, le niveau ou le degré de compréhension va être considérable. C'est pour cette raison que cette technique est la plus conseillée dans une activité de lecture, notamment dans l'enseignement des textes.

Beaucoup de chercheurs, (Pellegrini 1982 ; Rose et al. 1984 ; Marrow 1985 ; Grambell et al. 1985 ; Kapinus et al. 1987 ; cités par Giasson, 1990 :111),

se sont intéressés à cette technique. Et ce, dans le but de la tester et de démontrer son importance dans un enseignement/apprentissage d'une langue en général, et dans celui des textes en particulier. Les résultats, auxquels ces chercheurs ont abouti, montrent que l'activité de rappel est une stratégie de lecture qui facilite la compréhension des textes.

Pour résumer tout ce que nous venons de présenter ci-dessus, nous reprenons une représentation schématique dévoilant et reflétant tous les éléments entrant en jeu lors d'une activité de lecture, de compréhension et de rappel. Il s'agit du schéma présenté par Denhière (1984 : 28).



Représentation schématique (et hypothétique) des principaux éléments qui composent les structures cognitives et les processus psychologiques mis en œuvre par les individus dans la compréhension et la mémorisation de textes.

IV-6-En résumé

Ce chapitre a fait objet d'un ensemble de concepts et de définitions ayant trait aux notions de compréhension, de mémorisation et de rappel. Nous avons, en premier lieu, apporté des éclaircissements sur ce que nous entendons par comprendre un texte. En deuxième lieu, nous avons présenté les modèles de compréhension des textes à savoir ceux de Kintsch et Van Dijk (1978 ; 1983) et celui de Kintsch (1988 ; 1998). Ces modèles nous ont permis de cerner les différents processus cognitifs mis en œuvre, lors d'une activité de lecture/compréhension d'un texte. En outre, nous avons abordé une autre composante importante dans une activité de compréhension qui est la mémoire et ce, en déterminant son rôle dans le processus de compréhension. En dernier lieu, nous avons fait référence à la notion de rappel qui constitue une activité et une stratégie, aussi importante, ayant le rôle de faciliter la compréhension des textes.

Partie II :

Expérimentation

Chapitre V :

Le texte cohérent

V-1- Objectif général de la recherche

L'objectif principal de notre recherche est d'étudier l'effet de la langue maternelle (L1), arabe et kabyle, sur la compréhension d'un texte narratif en Français Langue Etrangère, dans le contexte plurilingue algérien. Notre intérêt étant d'analyser l'impact de l'utilisation de cette langue sur la cohésion et la cohérence textuelles, lors de l'épreuve de rappel conçue comme un indicateur de la compréhension. Les travaux sur l'activité de compréhension de texte, sur lesquels nous nous sommes appuyés (Van Dijk & Kintsch 1978 ; Kintsch, 1983 ; 1988 ; 1998), mettent en avant le rôle primordial des connaissances antérieures des lecteurs dans l'intégration des informations d'un texte d'une part, et de la construction de la représentation cohérente du monde évoqué dans le texte, d'autre part.

Les résultats des recherches menées sur le rôle de la L1 sont compatibles avec notre hypothèse générale, selon laquelle l'utilisation de la langue maternelle, dans les textes d'aide, favoriserait l'activation des connaissances antérieures donc, le traitement et la compréhension d'un texte en français langue étrangère. Notre recherche porte sur cet aspect des connaissances antérieures. Il est testé par l'emploi de la langue maternelle des apprenants, lors de la relecture des textes narratifs, et évalué par ses effets sur la cohésion et la cohérence du texte et de son contenu sémantique. Pour ce faire, nous avons conçu un protocole expérimental abordant tous les facteurs sur lesquels porte notre recherche. Nous avons mené deux expériences dans le but d'étudier la perception de la cohérence et de la cohésion du texte par les apprenants lecteurs. Et ce, en relation avec le facteur Langue qui constituerait une aide à la compréhension du texte narratif en français langue étrangère.

Pour mettre au point notre texte expérimental, nous nous sommes appuyés sur le matériel élaboré par Legros (Denhière & Legros, 1987) et nous avons constitué deux textes issus du même conte. Le premier, comporte les éléments de cohésion et de cohérence entre les différentes propositions du texte. Le second texte est construit de façon à obtenir une bonne cohésion et une cohérence non établie entre les propositions. Les deux textes ont été traduits dans les deux

langues maternelles de nos apprenants à savoir l'arabe et le kabyle, tout en respectant la structure sémantique du texte proposé en français langue étrangère. Pour mettre au clair tout ce que nous avançons, nous présenterons, dans ce qui suit, la première expérience avec le texte cohérent puis nous exposerons la deuxième avec le texte incohérent (Voir chapitre 6). Pour ce qui est de la cohésion, deux autres chapitres lui seront consacrée (Voir chapitres 7 et 8).

IV-2- Première expérience

Par cette expérience, nous voulons démontrer le rôle de la langue maternelle (arabe et kabyle) de nos apprenants plurilingues, sur le traitement d'un texte narratif en FLE. Le but étant d'évaluer son effet sur les deux niveaux d'organisation textuelle à savoir la cohésion et la cohérence. Au cours de cette étude, nous travaillons sur le premier texte narratif, celui dont la cohérence et la cohésion sont bien établies entre les différentes propositions qui composent le texte proposé. Nous présentons, dans ce qui suit, les principales étapes de notre protocole expérimental.

IV-2-1-Méthode

Notre méthode de travail consiste à présenter les apprenants participants à notre expérimentation et ce, en délimitant leur situation sociolinguistique, leurs langues maternelles et la méthode de leur sélection. Ensuite, nous présentons le matériel expérimental, constitué à partir du conte de Guy de Maupassant « Les deux amis », ainsi que sa traduction dans les deux langues maternelles « arabe et kabyle ». Nous mettons en avant également, la procédure expérimentale et les différentes consignes données aux apprenants, lors des deux séances de travail avec eux. En outre, nous présentons les principales hypothèses et prédictions de notre expérience suivie de l'analyse des résultats obtenus. Enfin, nous terminons en interprétant et en discutant les résultats de notre analyse.

IV-2-1-1-Présentation des participants

Notre recherche est effectuée auprès d'apprenants de première année secondaire âgés de 16 à 18 ans. Ces derniers sont scolarisés au lycée Abane Ramdane de la Daïra de Tizi-Ouzou. Le choix du niveau d'étude (première année

secondaire) est motivé par le fait qu'il constitue une phase charnière entre deux cycles : le collège et le lycée. Quant à celui de l'établissement, il se justifie par les enseignements dispensés qui se font à la fois, dans la langue maternelle des apprenants (*tamazight*) et dans les langues étrangères à savoir le français, l'anglais et l'allemand.

Nous travaillons avec trois groupes d'apprenants (15 participants pour chaque groupe). Nous avons un groupe arabophone (relecture en arabe), un groupe kabylophone (relecture en kabyle) et un groupe témoin (relecture en français). Les apprenants sont sélectionnés en fonction de deux critères. Le premier concerne le niveau de réussite en langue française. Ce niveau est déterminé à partir des résultats académiques obtenus, fournis par l'administration de l'établissement, ainsi que les différentes appréciations des enseignants ayant en charge ces apprenants.

Le deuxième critère est la langue maternelle pratiquée par les apprenants à savoir, l'arabe ou le kabyle. Pour ce faire, nous avons distribué une fiche de renseignement permettant de distinguer les langues maternelles pratiquées par les apprenants et de cerner également, leur situation sociolinguistique (Voir fiche de renseignement en annexe II).

IV-2-1-2- Présentation du matériel expérimental

Le matériel expérimental de notre recherche est constitué d'un texte expérimental construit à partir d'un conte de Guy de Maupassant intitulé « les deux amis », publié en 1976. Ce texte a déjà fait objet d'une expérimentation menée par *Guy Denhière* et *Denis Legros* (1987). Ces auteurs ont mené cette recherche dans le but d'étudier l'interaction entre la narration et la description dans le récit (Voir chapitre 3). Les résultats de cette expérience, nous ont incités à choisir de reprendre le même texte, mais en le modifiant en fonction du but de notre recherche.

Nous avons décomposé le texte en propositions sémantiques de façon à obtenir un niveau de cohérence et un niveau d'importance relative. Ce niveau d'importance est en relation avec la cohérence. Nous avons modifié le premier texte de manière à obtenir une cohérence entre les différentes propositions qui le

compose à savoir, les propositions narratives et les propositions descriptives. Voici un extrait du texte source et de sa reconstruction.

Extrait du texte source

- 1N Les soldats prussiens assiégeaient Paris depuis plusieurs mois
- A Les moineaux chassaient par les parisiens étaient rares sur les toits
- B Tous les boulevards fréquentés par les parisiens étaient animés ce matin là
- C Les troupes prussiennes s'étaient emparées des collines proches
- 2N En se promenant, Mr Morissot rencontra un ami passionné de pêche.
- A Les deux amis semblaient bouleversés de se retrouver dans ces circonstances.
- B Les deux amis semblaient fatigués de marcher sur ce large boulevard.
- C Les deux amis avaient l'habitude de pêcher ensemble avant la guerre.

Extrait du premier texte modifié (cohérence établie entre les propositions)

« Les soldats prussiens assiégeaient Paris depuis plusieurs mois et même les moineaux chassés par les parisiens étaient rares sur les toits. Les troupes prussiennes s'étaient emparées des collines proches.

En se promenant, Mr Morissot rencontra un ami passionné de pêche. Les deux amis semblaient bouleversés de se retrouver dans ces circonstances. Ils avaient l'habitude de pêcher ensemble avant la guerre ».

Nous avons modifié le texte de manière à obtenir une cohérence entre les différentes propositions. A partir des quatre propositions du texte source nous n'en avons retenu que trois (N, A, C) et ce, dans le but d'assurer la cohérence. Sachant que la proposition N constitue la phrase noyau, la proposition A est une première expansion E1, et la dernière proposition C est une deuxième expansion E2 (voir le texte complet en annexe). Ce texte, une fois reconstruit, nous l'avons

traduit en arabe et en kabyle. Voici deux extraits du texte traduit vers le kabyle et l'arabe.

Extrait 1 : traduction vers le kabyle :

SIN IMEDDUKAL

«Lasker alalmani, yetef tamdint n □Paris□ d lechur ačhal aya, ula di frax sufɣenten dawezɣi ur d-tuɣalen ħala ɣef iqermuden n ixxamen, yerna akken dimexda ma n n lalman ħellant-d akkwetwalaɣen. Tirebuya tiɣaltin id-iqquerben. Yella mass Morissot yetmerriħ dya yemlal-d ameddakw el-is iħemmlen šyađa nlħut. Timlilit-nsen tħzen acemma sebba-s d ayen id-iqerrun lawan nni.Llan wulfen tdukulen, akken di sin, ɣer šyađa n lħut qbel ad yebdu trad agi.□

Extrait 2 : traduction vers l'arabe :

- لجيش تاع لالمان حاصر بمدينة باريس عندها بزاف الشهور، وحتى زواوش ألي صيدوها (الباريسيون) ولات قليلة أعلى لسطوح، العسكر تاع لالمان سيطر على بلايص لي دايرين بالمدينة موريسيو كان إدور ويحوس حتى تلاقى بصاحبو ألي إحب أصيادة تع الحوت، زوج الصحاب أنقلقو كي تلاقاو فهذيك الحالة ، كانوا في زوج إصيدو الحوت أ قبل القيرة .

IV-2-1-3- Procédure expérimentale et consignes

Trois groupes d'apprenants, quarante cinq participants effectuent les tâches suivantes au cours de deux séances. Lors de la première séance, nous expliquons aux apprenants des trois groupes l'intérêt de leur collaboration en présentant l'expérience à laquelle ils sont invités à participer.

Les trois groupes d'apprenants lisent le texte narratif en français (10 à 15 minutes). Nous leur donnons la consigne suivante : « Vous avez sur la feuille un texte narratif intitulé « les deux amis ». Vous avez entre 10 et 15 minutes pour lire ce texte. Lisez-le attentivement et concentrez-vous au maximum afin de bien comprendre son contenu et de retenir le plus d'informations possible parce que vous aurez une tâche à accomplir sur ce que vous avez retenu et compris».

Après quelques minutes, réservées à une activité distractive dans le but d'éviter aux apprenants le rappel mot à mot du texte, nous leur proposons une tâche de rappel. Cette tâche consiste à réécrire tout ce dont ils se souviennent du texte, les participants disposent de 30 minutes. La consigne est la suivante : *« Vous allez écrire en français tout ce que vous avez retenu et compris du texte lu. Il ne s'agit pas de faire un résumé du texte mais d'écrire toutes les informations dont vous vous souvenez »*.

Quatre jours plus tard, l'ensemble des participants est invité à participer à la troisième tâche. Nous retrouvons les mêmes groupes pour une deuxième séance, celle de la relecture du texte. Le premier groupe G1 relit le texte en arabe, le deuxième groupe G2 en kabyle et le groupe témoin G3 relit le texte en français (Temps de lecture est de 10 à 15 minutes). La consigne est la suivante : *« vous allez lire attentivement ce texte en essayant de retenir le maximum d'informations. Concentrez-vous pour comprendre le plus possible le contenu du texte car vous serez appelés à rappeler ce que vous avez retenu et ce dont vous vous souvenez »*.

Après une pause de 15 minutes, réservées à une tâche distractive, nous leur demandons un second rappel (30 minutes). La consigne est formulée ainsi : *« Nous vous demandons d'écrire en français tout ce dont vous vous rappelez du texte. Essayez d'être clairs et précis en donnant suffisamment d'informations retenues et comprises lors de la lecture »*.

Une fois toutes les étapes du protocole expérimental mises au point et le corpus recueilli, nous avons analysé les deux rappels produits, par les participants de notre expérimentation. Nous avons adopté l'analyse propositionnelle qui nous permet de décomposer les deux rappels en propositions sémantiques, c'est-à-dire en unités de significations minimales (Le Ny, 1979). Ces unités sont composées d'un prédicat et d'un argument. La relation entre ces deux derniers peut se présenter sous différentes formes : un prédicat peut être un adjectif, un nom commun, un verbe... et un argument peut être un nom, un nom propre... (Voir Le Ny, 1979 : 49). Notre but étant d'analyser le nombre d'informations traitées et rappelées.

Dans le cas de notre recherche, cette analyse nous a aidé à mesurer la cohérence en travaillant sur les différentes propositions du texte, rappelées par les

apprenants, à savoir les propositions noyaux N et les deux expansions A (E1) et C (E2). Voici un exemple d'analyse tiré de notre corpus, toutes les fautes de langues sont corrigées pour éviter toutes confusions. La signification des abréviations sont les suivantes : (N= propositions noyaux, A= expansion 1, C= expansion 2, id= propositions identiques, sim= propositions similaires, autres= parmi lesquelles nous avons distingué les propositions ajoutées et les propositions renvoyant au modèle mental « mm »).

(Baya) R1**Les deux compagnons**

A l'ère où Paris était en guerre tout le monde s'ennuyait de ce qui se passait, les jours passaient, voilà deux amis, anciens pêcheurs qui se retrouvaient après une longue séparation, ils entrèrent dans un café se souvenaient de leurs expériences, de leurs souvenirs pendant la période de paix où ils pêchaient, à la sortie du café ils étaient ivres mais content. L'un disait à l'autre que la pêche lui manquait beaucoup donc ils décidèrent d'aller pêcher.

Ils demandaient un laissez-passer auprès de l'armée et ils l'obtiennent très vite. Les deux compagnons débarquaient le fleuve qui sépare les deux armées, la Seine ils étaient heureux d'avoir pu aller pêcher une deuxième fois, Ils pêchaient beaucoup de poissons mais ils étaient suivis des soldats ennemis qui les tuaient sur place et prennent leurs poissons en bon repas, à la nuit tombante et laissaient leur sang coulait avec l'eau du fleuve qui devient rouge.

Analyse

A l'ère 1N autre/ajouté

Où 1N autre/ajouté

Paris 1N id

Etait 1N autre

En guerre 1N sim

Tout le monde 1N autre/ajouté

S'ennuyait 1N autre/ajouté

De ce qui 1N autre/ajouté

Se passait 1N autre/ajouté

Les jours 2N autre/ajouté

Passaient 2N autre/ajouté
Voilà 2N autre/ajouté
Deux amis 2N sim
Anciens 2N sim
Pêcheurs 2N sim
Qui 2N autre/ajouté
Se retrouvaient 2N autre/ajouté
Après 2N autre/ajouté
Une longue 2N autre/ajouté
Séparation 2N autre/ajouté
Ils entrèrent 3N sim
Dans un café 3N id
Se souvenaient 3C sim
De 3C sim
Leurs 3C id
Expériences 3C sim
De 3C autre/ajouté
Leurs 3C id
Souvenirs 3C id
Pendant 3C autre/ajouté
La période 3C autre/ajouté
De paix 3C autre/ajouté
Où 3C autre/ajouté
Ils péchaient 3C autre/ajouté
A la sortie 3A id
Du café 3A autre/ajouté
Ils étaient ivres 3A sim
Mais 3A sim
Content 3A sim
L'un 4N autre/ajouté
Disait 4N autre/ajouté
A l'autre 4N autre/ajouté
Que 4N autre/ajouté
La pêche 4N autre/ajouté
Lui 4N autre/ajouté
Manquait 4N autre/ajouté
Beaucoup 4N autre/ajouté
Donc 4N autre/ajouté
Ils décédèrent 4N id
D'aller 4N sim
Pêcher 4N sim
Ils demandaient 5N autre/ajouté
Un 5N id

Laisser passer 5N id
Auprès 5N sim
De l'armée 5N sim
Et 5N autre/ajouté
Ils l'obtiennent 5N sim
Très vite 5N sim
Les deux 6N id
Compagnons 6N sim
Débarquaient 6N sim
Le fleuve 6N id
Qui 6N autre/ajouté
Sépare 6N autre/ajouté
Les deux 6N autre/ajouté
Armées 6N autre/ajouté
La Seine 6N autre/ajouté
Ils étaient 7A sim
Heureux 7A sim
D'avoir 7A autre/mm
Pu aller 7A autre/mm
Pêcher 7A autre/mm
Une deuxième 7A autre/mm
Fois 7A autre/mm
Ils 7N id
Pêchaient 7N sim
Beaucoup 7N sim
De poissons 7N id
Mais 8N sim
Ils étaient suivis 8N sim
Des 8N sim
Soldats 8N id
Ennemis 8N sim
Qui 8N sim
Les tuaient 9N sim
Sur 9N id
Place 9N sim
Et 10N autre/ajouté
Prennent 10N autre/ajouté
Leurs 10N sim
Poissons 10N id
En bon 10N autre/ajouté
Repas 10N autre/ajouté
A la nuit 10A sim
Tombant 10A sim

Et 9A autre/mm
 Laissaient 9A autre/mm
 Leur sang 9A sim
 Coulait 9A autre
 Avec 9A autre/mm
 L'eau 9A autre/mm
 Du fleuve 9A id
 Qui 9A sim
 Devient 9A sim
 Rouge 9A id

Totaux

N id : 111111111111-----12

Nsim :111111111111111111111111-----23 N--- 70

N autre : 111111111111111111111111111111111111-----35

A id : 111-----3

A sim : 1111111111-----10 A---24

A autre : 11111111111-----11

C id : 111-----3

Csim : 111-----3 C---12

C autre: 111111-----6

Autre : 49

Modèle mentale : 11111111--8

Propositions ajoutées : 1111111111111111111111111111111111---41

Nous présentons, dans ce qui va suivre, les principaux résultats de notre expérimentation en relation avec la cohérence en mettant en avant les principales hypothèses et prédictions.

IV-3- Principales hypothèses et prédictions

Pour obtenir les principaux résultats de notre expérience, nous avons effectué plusieurs analyses afin de mettre en relief les différentes interactions et comparaisons entre les trois groupes, participant à notre expérimentation. Nous nous intéressons, également, à travers ces différentes analyses à l'étude des modifications du contenu propositionnel et sémantique du texte narratif, proposé aux participants. Et ce, via l'utilisation de la langue maternelle (arabe et kabyle) lors de la tâche de relecture. Pour chaque analyse, nous émettons plusieurs hypothèses et prédictions qui sont les suivantes.

La première analyse concerne le nombre de propositions rappelées, lors des deux rappels, en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées lors de la relecture.

Hypothèse 1 : Nous supposons que les apprenants des trois groupes produiront, à la suite de la relecture, plus de propositions dans le deuxième rappel R2 que dans le premier (R1) et ce, quelle que soit la langue utilisée.

Prédiction 1 : $G1, G2, G3/R2 > G1, G2, G3/R1$

Hypothèse 2 : Nous supposons que les participants des groupes G1 et G2, qui bénéficient du texte d'aide à la compréhension en langue maternelle (kabyle et arabe) lors de la tâche de relecture, produiront plus de propositions au cours du rappel 2 (R2) que les participants du groupe 3 (G3), qui relisent le texte en français (L2). Le résultat de cette analyse nous permet d'établir une comparaison entre l'effet, lors du retraitement sémantique au cours de la relecture, de la langue maternelle utilisée l'arabe et/ou le kabyle et le français langue étrangère. Pour ce faire, nous avons jumelé les deux groupes ayant relu en langues maternelles en un seul groupe qui deviennent G1, et le groupe témoin G3 qui devient G2.

Prédiction 2 : $G1 > G2$

Hypothèse 3 : Nous supposons que le groupe des participants ayant bénéficié du texte d'aide en langue maternelle kabyle, lors de la relecture, produira plus de propositions que le groupe ayant relu le texte en langue maternelle arabe. Cette

hypothèse est justifiée par le fait que le contexte de l'expérimentation est une région kabylophone.

Prédiction 3 : $G2 > G1$

La deuxième analyse a pour but de rendre compte du nombre et du type de propositions rappelées à savoir, les propositions noyaux N, les propositions A et C qui sont des expansions E1 et E2. Et ce, en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées, lors de la relecture. Il s'agit, à travers cette analyse, de mesurer l'effet de la langue maternelle, utilisée dans le texte d'aide, sur le nombre et le type de propositions rappelées par les apprenants lors du rappel 2 (R2), en fonction des groupes. Nous avons émis les hypothèses suivantes :

Hypothèse 4 : Nous supposons que les propositions noyaux « N » rappelées par les apprenants en R2 seront beaucoup plus nombreuses que celles rappelées lors du R1 et ce, en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées en relecture.

Prédiction 4 : $G1, G2, G3/R2 > R1$ **Prédiction 5 : $G1$ et $G2 > G3$** **Prédiction 6 : $G2 > G1$**

Hypothèse 5 : Nous supposons que le total des propositions A (E1), rappelées par les apprenants, varie en fonction des groupes et des langues maternelles.

Prédiction 7 : $G1 > G2 > G3$ **Prédiction 8 : $G1 < G2 < G3$** **Prédiction 9 : $G1 > G2$**

Hypothèse 6 : Nous supposons que le nombre des propositions C « E2 », rappelées par les apprenants lors des deux rappels, varie en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées lors de la relecture.

Prédiction 10 : $G1 > G2 > G3$

Prédiction 11 : $G1 < G2 < G3$

Prédiction 12 : $G2 > G1$

Prédiction 13 : $G3 > G1$ et $G2$

La troisième série d'hypothèses concerne la qualité des rappels produits par les participants. Cette qualité renvoie au type de propositions rappelées dans les deux rappels. Nous nous sommes basés sur les propositions « identiques, similaires et autres », sachant que :

Identique : signifie une proposition rappelée avec les mêmes mots que ceux du texte lu.

Similaire : désigne une proposition rappelée avec des mots différents, mais renvoyant au même sens de façon similaire.

Autre : signifie une proposition ajoutée qui n'est pas présente dans le texte.

Hypothèse 7 : Nous supposons que le groupe témoin, qui relit en français, produira plus de propositions identiques en R2 qu'en R1 que les autres groupes qui relisent en langue maternelle. Nous pensons que les apprenants, ayant relu dans la même langue, rappelleraient mot à mot les informations du texte que ceux qui relisent dans une langue différente.

Prédiction 14 : $G3 > G1$ et $G2$

Hypothèse 8 : Nous supposons que les participants ayant reçu le texte en langue maternelle, lors de la relecture, produiront beaucoup plus de propositions similaires en R2 que ceux qui relisent le texte en français. Nous supposons, aussi, que le groupe témoin qui relit le texte en français produira beaucoup plus de propositions similaires que les autres groupes.

Prédiction 15 : $G1, G2, G3, R2 > R1$

Prédiction 16 : $G1$ et $G2 > G3$

Prédiction 17 : $G3 > G1$ et $G2$

Prédiction 18 : G2>G1

Hypothèse 9 : Nous supposons que les participants du groupe qui relit en kabyle produiront plus de propositions « autres » (ajoutées) en R2 que les autres groupes qui relisent soit en arabe, soit en français. Nous pouvons avancer, également, le fait que les deux groupes qui relisent le texte en langue maternelle peuvent produire plus de propositions « autres » que le groupe témoin qui relit en français.

Prédiction 19 : G2>G1 et G3**Prédictions 20 : G3>G1 et G2**

La quatrième analyse est consacrée uniquement aux propositions « autres » (ou ajoutées), c'est-à-dire à toutes les informations ajoutées qui ne sont pas présentes dans le texte narratif proposé à la lecture. L'objectif est de mettre en relief la nature de ces propositions qui peuvent renvoyer soit au modèle mental des participants, évoqué par le monde du texte, soit aux informations qui n'ont aucune relation avec le texte proposé. Cette analyse s'appuie sur le rôle effectif de l'utilisation de la langue maternelle en tâche de relecture. Il s'agit de vérifier si cette dernière active beaucoup plus des connaissances antérieures chez le participant ou le conduit à produire des informations inexistantes dans le texte.

Pour ce faire, nous n'avons travaillé que sur les propositions « Autres » à partir desquelles nous avons distingué les propositions renvoyant au modèle mental des participants, que nous avons appelé ainsi : « PA/MM qui signifie proposition autre/modèle mental », des autres propositions « PA qui signifie proposition autre ».

Hypothèse 10 : Nous supposons que les groupes qui relisent en langue maternelle, (arabe ou kabyle), produiront plus de propositions « autres » renvoyant au modèle mental que le groupe témoin qui relit en français.

Prédiction 21 : G1 et G2> G3

Hypothèse 11 : La région où se déroule notre expérimentation étant une région kabylophone, nous supposons que le groupe qui relit le texte en kabyle va produire plus de propositions renvoyant au modèle mental que le groupe qui relit en arabe.

Nous pouvons supposer, aussi, que le nombre de propositions revoyant au modèle mentale des participants peut être le même entre les deux groupes dont la relecture est en langue maternelle (arabe et kabyle).

Prédiction 22 : $G2 > G1$

Prédiction 23 : $G1 = G2$

Pour ce qui est des propositions « autres », produites dans les deux rappels des participants et qui n'ont aucune relation avec le contenu du texte proposé, nous avons émis les hypothèses suivantes.

Hypothèse 12 : Nous supposons que le groupe témoin, qui relit en français, va produire plus de propositions « autres » que les deux groupes, qui relisent en langue maternelle. Nous pensons que la relecture dans la même langue, conduirait les participants à produire des propositions n'ayant aucune relation avec le contenu du texte, en supposant qu'il n'y aurait aucune activation de leurs connaissances antérieures.

Prédiction 24 : $G3 > G1$ et $G2$

Hypothèse 13 : Nous supposons que le groupe $G1$, ayant relu le texte en arabe, va produire plus de propositions « autres » que celui qui relit en kabyle. Comme nous pouvons supposer que les deux groupes qui relisent en langue maternelle vont produire le même nombre de propositions « autres ».

Prédictions 25 : $G1 > G2$

Prédiction 26 : $G1 = G2$

IV-4- Résultats et analyse des résultats

Dans cette partie, nous présentons les principaux résultats obtenus, après introspection des données de notre expérimentation. Les analyses statistiques ont été réalisées avec le logiciel « statview » qui nous a permis de vérifier nos hypothèses et nos prédictions.

Première analyse : Nombre de propositions rappelées, lors des deux rappels, par les différents groupes en fonctions de la langue maternelle utilisée lors de la relecture.

Les résultats indiquent que les propositions produites, lors du rappel R2, sont significativement plus nombreuses que celles produites lors du rappel R1. Les apprenants des trois groupes ont produit, après la tâche de relecture, plus de propositions dans le Rappel R2 que dans le Rappel R1 (voir tableau 1). Donc, la différence entre le total des propositions rappelées au cours des rappels R1 et R2 varie en fonction des groupes (voir figure 1). Le facteur Rappel est significatif ($F(3,684)=27,024, p<.0001$) ainsi que le facteur Groupe ($p.0006$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel est significative ($p=.03$), la prédiction 1 est confirmée.

Tableau1 : Moyenne des propositions rappelées en fonction des groupes

	R1	R2
G1	51,467	58,533
G2	52,467	78,6
G3	84,133	96,867

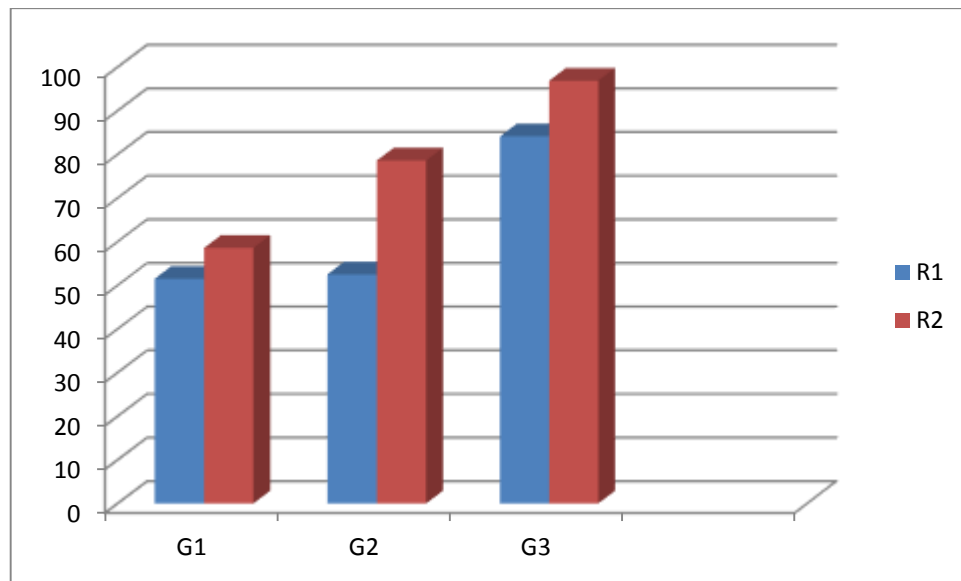


Figure1 : Total des propositions rappelées en fonction des groupes

Une comparaison est réalisée, également, entre les groupes qui relisent en langues maternelles (arabe et kabyle) G1 et G2 qui deviennent en conséquence G1, et du groupe G3 qui devient G2 qui relit en français. Les résultats indiquent que les participants des deux groupes produisent plus de propositions en R2 qu'en R1. Le facteur Rappel est donc significatif ($F(0,256)=20,558, p<.0001$) ainsi que le facteur Groupe ($p=.03$). En revanche, nous remarquons que les apprenants du groupe G2, qui relisent en français, produisent plus de propositions en R2 que ceux du groupe G1 qui relisent en langues maternelles (voir tableau 2), la prédiction 2 est infirmée. L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p=.6$), ce qui signifie que la différence entre le total des propositions rappelées, au cours des rappels R1 et R2, ne varie pas en fonction des groupes.

Tableau 2 : Moyenne des propositions rappelées en fonction des langues utilisées en relecture

	R1	R2
G1	51,967	68,567
G2	83,6	96,867

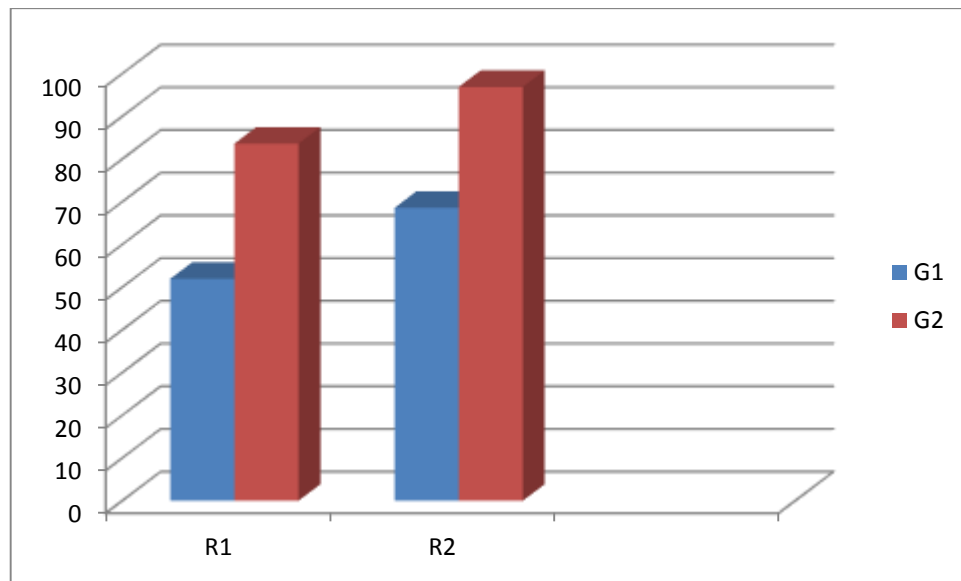


Figure 2 : Total des propositions rappelées en fonction de la langue utilisée en relecture

Concernant les résultats obtenus pour ce qui est des deux groupes G1 et G2, qui relisent le texte d'aide en langue maternelle à savoir l'arabe et le kabyle, l'analyse des données a montré que le total des propositions produites, lors du rappel 2 (R2), sont significativement plus nombreuses que celles produites lors du rappel 1 (R1). D'autre part, nous remarquons aussi, que le groupe G2, qui a bénéficié en relecture du texte en kabyle, produit plus de propositions en R2 que le groupe G1 qui relit le texte en arabe (voir tableau 3). Le facteur Rappel donc, est significatif ($F(1,339)=9,532$, $p.004$), la prédiction 3 est confirmée. En revanche, le facteur Groupe n'est pas significatif ($p=.2$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p=.1$). Dans ce cas, la différence entre le total des propositions rappelées, au cours des rappels R1 et R2, ne varie pas en fonction des groupes (voir figure 3).

Tableau 3 : Moyenne des propositions rappelées en fonction de la langue maternelle utilisée

	R1	R2
G1	51,467	58,533
G2	52,467	74,133

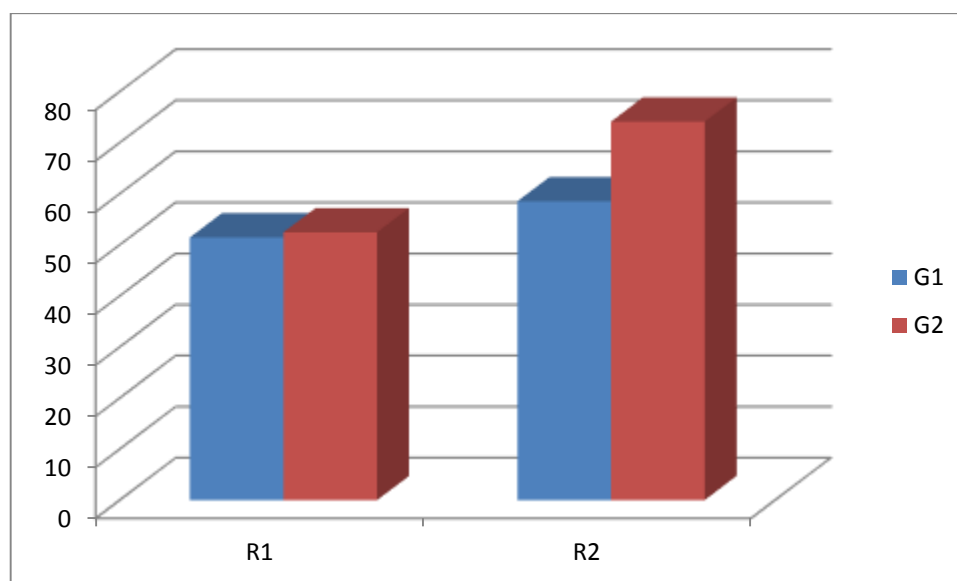


Figure 3 : Total des propositions rappelées en fonction des langues maternelles

Deuxième analyse : étude du nombre et du type de propositions rappelées, (N= propositions noyaux, A= expansion 1, C= expansion 2), en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées lors de la tâche de relecture.

Les résultats ont montré que les apprenants des trois groupes ont produit beaucoup plus de propositions noyaux N dans le deuxième rappel que dans le premier (voir tableau 4). Dans ce cas, le facteur Rappel est significatif ($F(2,459)=27,162, p<.0001$) et le facteur Groupe l'est aussi ($p=.008$), la prédiction 4 est confirmée. Cependant, l'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p=.09$), donc la différence entre le total des propositions rappelées au cours des rappels R1 et R2 ne varie pas en fonction des groupes.

Nous constatons, également, que le groupe G3, groupe témoin qui relit le texte en français, rappelle un total de propositions noyaux N beaucoup plus important dans les rappels R1 et R2 que les deux autres groupes (voir tableau 4), ce résultat infirme la prédiction 5. Pour ce qui est des groupes G1 et G2 (qui relisent en langues maternelles arabe et kabyle), nous remarquons que c'est les participants du groupe G2, ayant bénéficié du texte d'aide en kabyle, qui produisent plus de propositions N en R2 que ceux du G1, qui ont eu le texte en arabe ($G2= 53,2$, $G1= 46,8$). Dans ce cas, la prédiction 6 est confirmée.

Tableau 4 : Moyenne du nombre total des propositions noyaux N rappelées en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées lors de la relecture.

	R1	R2
G1	37,333	46,8
G2	33,467	53,2
G3	54,867	62,733

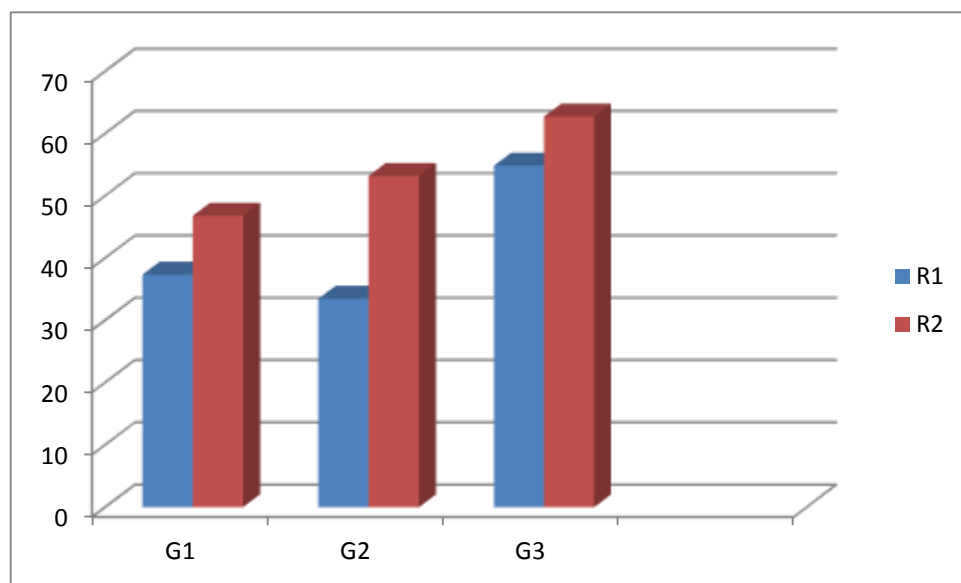


Figure 4 : Total des propositions noyaux N rappelées en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées en relecture.

L'analyse de nos données indique que le total des propositions A, (qui sont l'expansion 1 E1), produites lors du rappel R2 ; ne sont pas significativement plus nombreuses que celles du R1. D'ailleurs, le facteur Rappel n'est pas significatif ($F(0,312)=10,51, p.2$). En revanche, le facteur Groupe est significatif ($p=.02$). L'interaction des facteurs Groupes et Type de rappel n'est pas significative ($p=.7$).

Le tableau et la figure 5 (voir ci-dessous), indiquent que le groupe G1 est celui qui produit le moins de propositions A par rapport aux autres groupes (3,6), et c'est le groupe témoin G3 qui rappelle le plus l'expansion 1 'A' (17,067). La prédiction 7 est infirmée et la 8 est confirmée. Pour ce qui est des deux groupes G1

et G2, qui relisent en langues maternelles, c'est le groupe G2 dont la relecture est faite en kabyle qui rappelle plus de propositions A par rapport au groupe G1, qui relit en arabe (G1= 3,6, G2= 9,133). La prédiction 9 est infirmée.

Tableau 5 : Moyenne des propositions A rappelées en fonction des groupes et de la langue maternelle utilisée.

	R1	R2
G1	3,2	3,6
G2	7,667	9,133
G3	13,467	17,067

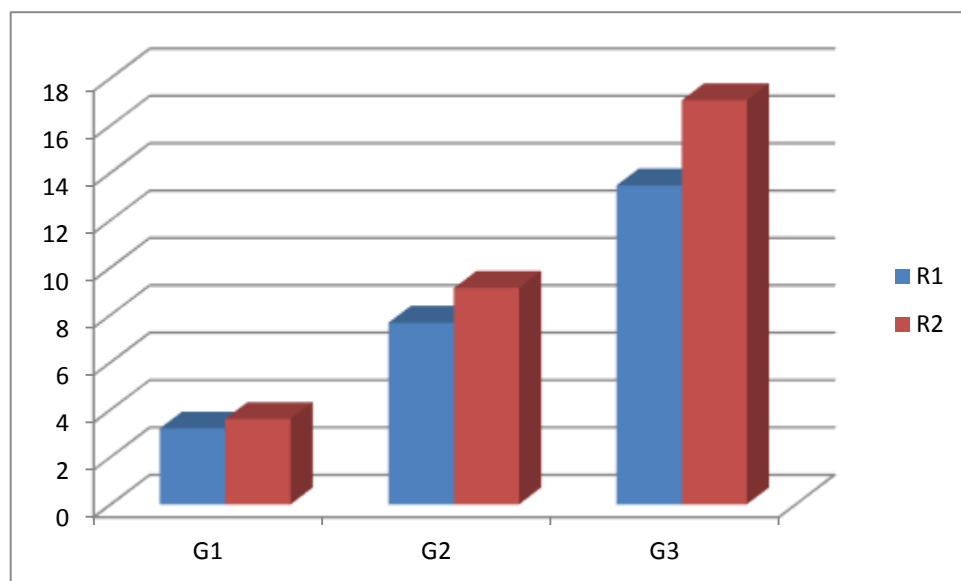


Figure 5 : Total des propositions A rappelées en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées lors de la relecture.

Le dernier point que nous avons abordé, dans cette deuxième analyse, est celui des propositions C qui sont des expansions 2, dans le texte remis aux participants. Les résultats ont mis en avant le fait que le nombre de propositions C rappelées, lors du rappel R2, n'est pas significativement plus important que celui du R1. Dans ce cas, le facteur Rappel n'est pas significatif ($F(0,773)=3,565, p.3$). Le

facteur Groupe, en revanche, est significatif ($p=.03$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p=.06$). Dans ce cas, la différence entre le total des propositions rappelées au cours des rappels R1 et R2 ne varie pas en fonction des groupes (voir figure 6).

Nous constatons, d'après le tableau et la figure 6 (voir ci-dessous), que c'est le groupe G1 (relecture en arabe), qui produit le moins de propositions C en R2 par rapport aux deux autres groupes ($G1=8,133$, $G2=16,267$, $G3=17,067$). Dans ce cas, la prédiction 10 est infirmée et la 11 est confirmée. Pour ce qui est des deux groupes G1 et G2, qui relisent en langues maternelles, c'est le groupe G2 qui relit en kabyle qui produit plus de propositions C en R2 que le G1 qui relit en arabe. Ce dernier, produit moins de propositions en R2 qu'en R1, la prédiction 12 est confirmée.

Nous remarquons, enfin, que le groupe G3 est celui qui rappelle plus de propositions C en R2 que les autres groupes (voir tableau 6). La prédiction 13 est confirmée.

Tableau 6 : Moyenne du nombre total des propositions C rappelées en fonction des groupes et de la langue maternelle utilisée lors de la relecture.

	R1	R2
G1	10,933	8,133
G2	11,333	16,267
G3	15,8	17,067

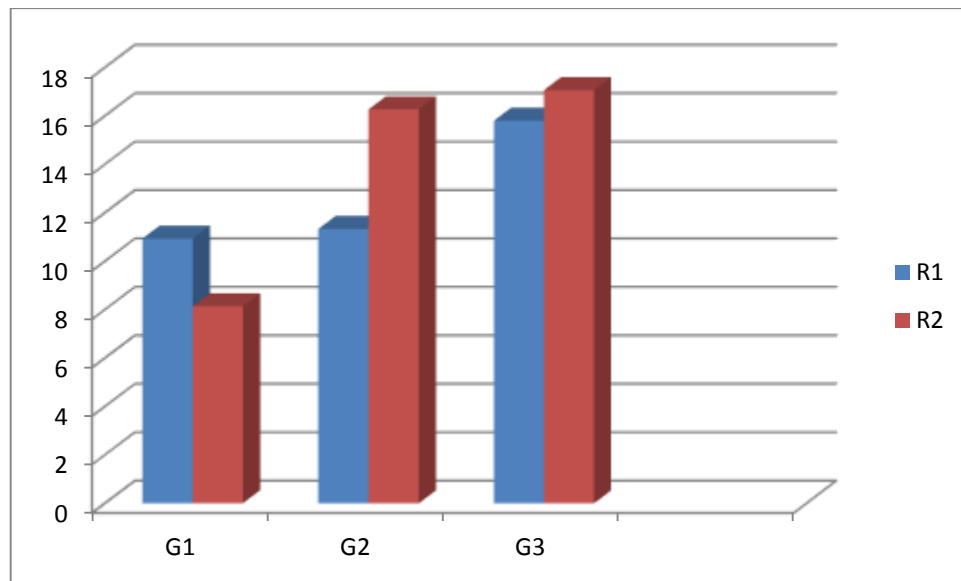


Figure 6 : Total des propositions C rappelées en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées en relecture.

Troisième analyse : Analyse de la qualité du rappel en fonction du type de propositions produites : identiques/similaires/autres et ce, en fonction des groupes et de la langue maternelle utilisée lors de la relecture.

Au cours de cette analyse, nous avons étudié la qualité des rappels produits par les participants des trois groupes et ce, en prenant en considération le type des propositions rappelées. Nous nous sommes basés sur trois types de propositions : identiques (cela veut dire que les participants ont repris les mêmes mots que ceux du texte), similaires (qui renvoient au même sens que celui du texte mais exprimées par des mots différents) et autres (des ajouts qui ne sont pas présents dans le texte).

Pour ce qui est des propositions identiques, nous avons constaté que les trois groupes rappellent un nombre plus important de ce type de propositions en R2 qu'en R1, le facteur Rappel est significatif ($F(8,682)=37,128, p<.0001$). Le facteur Groupe est également significatif ($p<.0001$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel approche le seuil de significativité ($p=.0007$). Cela veut dire que, la différence entre le total des propositions identiques rappelées au cours des rappels R1 et R2 varie en fonction des groupes (voir figure 7).

Le résultat de cette analyse indique que les participants du groupe G3 produisent plus de propositions identiques en R2 que ceux des autres groupes (G1= 9,933, G2=17, G3=27,733), la prédiction 14 est confirmée.

Tableau 7 : Moyenne des propositions identiques produites lors des deux rappels en fonctions des groupes.

	R1	R2
G1	5,533	9,933
G2	14,733	17
G3	15,4	27,733

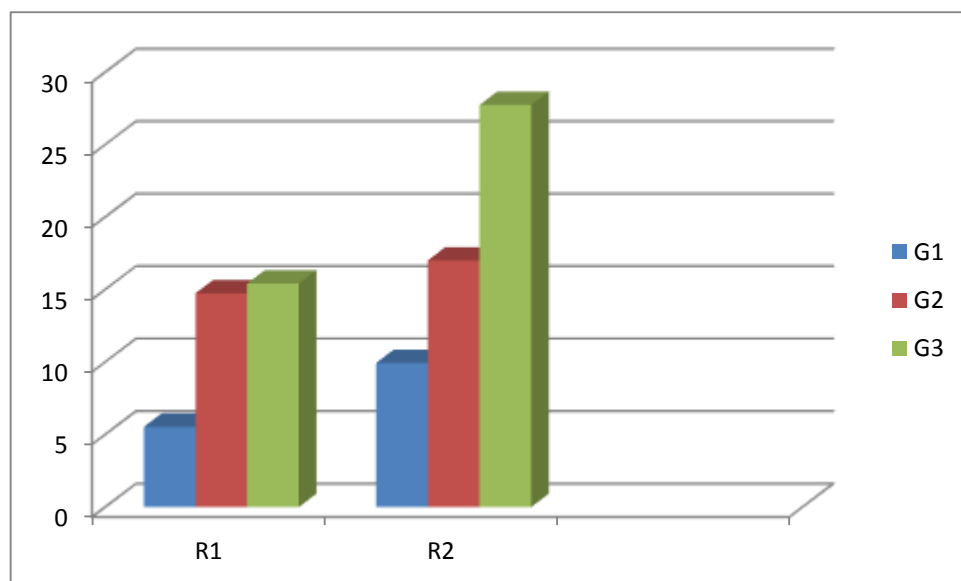


Figure 7 : Total des propositions identiques produites lors des deux rappels en fonction des groupes.

Le deuxième type de propositions que nous avons analysé, dans notre étude, est celui des propositions similaires. Les résultats obtenus confirment le fait que les participants des trois groupes produisent un nombre plus important de propositions similaires en R2 qu'en R1 (G1= 15. 24- G2= 16,2. 37,467- G3= 32,667. 39,2). Cela signifie que les apprenants, après la relecture du texte soit en langues maternelles

pour les groupes G1 et G2, soit en français pour le groupe G3, reprennent le même sens du texte exprimé dans leurs propre vocabulaire de façon similaire. Dans ce cas, le facteur Rappel est significatif ($F(6,405)=46,434, p<.0001$) ainsi que le facteur Groupe ($p=.0008$), la prédiction 15 est confirmée. Aussi, l'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel est significative ($p=.003$). Dans ce cas, la différence entre le total des propositions similaires rappelées, au cours des rappels R1 et R2, varie en fonction des groupes et des langues utilisées (voir figure 8).

Les résultats de cette analyse nous ont permis d'infirmer la prédiction 16 et de confirmer la 17 dans la mesure où, les groupes G1 et G2 produisent moins de propositions similaires en R2 qu'en R1 que le groupe G3. Ce qui est à remarquer, d'après le tableau et la figure 8, c'est que le groupe G3 restitue un nombre presque identique de ce type de propositions que celui du groupe G2 qui relit en kabyle ($G2=37,467 - G3=39,2$). Cependant, le groupe G1 (relecture du texte en arabe), est le groupe qui rappelle le moins de propositions similaires par rapport aux autres et surtout, par rapport au G2 dont la relecture est aussi faite en langue maternelle, la prédiction 18 est confirmée.

Tableau 8 : Moyenne des propositions similaires produites en fonction des groupes et de la langue utilisée lors de la relecture.

	R1	R2
G1	15	24
G2	16,2	37,467
G3	32,667	39,2

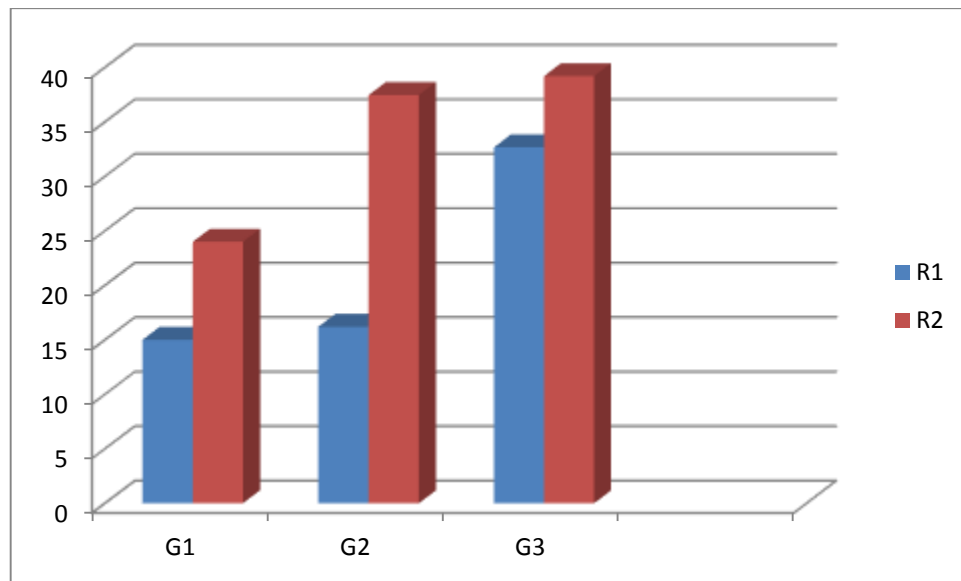


Figure 8 : Total des propositions similaires produites en fonction des groupes et des langues utilisées lors de la relecture.

Le dernier type de propositions, que nous avons analysé, est celui des propositions « autres ». Ce sont des ajouts qui ne sont pas présents dans le texte soumis à la lecture. Nous constatons que les groupes G1 et G3 rappellent moins de propositions « autres » en R2 qu'en R1 (voir tableau 9). En revanche, le groupe G2 en produit un peu plus en R2 qu'en R1. D'autre part, nous remarquons que c'est le groupe G3 qui ajoute plus de propositions « autres » que les autres groupes (voir tableau et figure 9). Ceci dit, le facteur Rappel n'est pas significatif ($F(1,175)=2,531, p.1$) et le facteur Groupe ne l'est pas aussi ($p=.1$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p=.3$), c'est-à-dire que la différence entre le total des propositions autres rappelées au cours des rappels R1 et R2, ne varie pas en fonction des groupes et des langues utilisées (voir figure 9). Ce résultat nous permet d'infirmer la prédiction 19 et de confirmer la prédiction 20.

Tableau 9 : Moyenne des ajouts produits lors des deux rappels en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées.

	R1	R2
G1	30,267	24,6
G2	21,533	22,8
G3	36,133	30

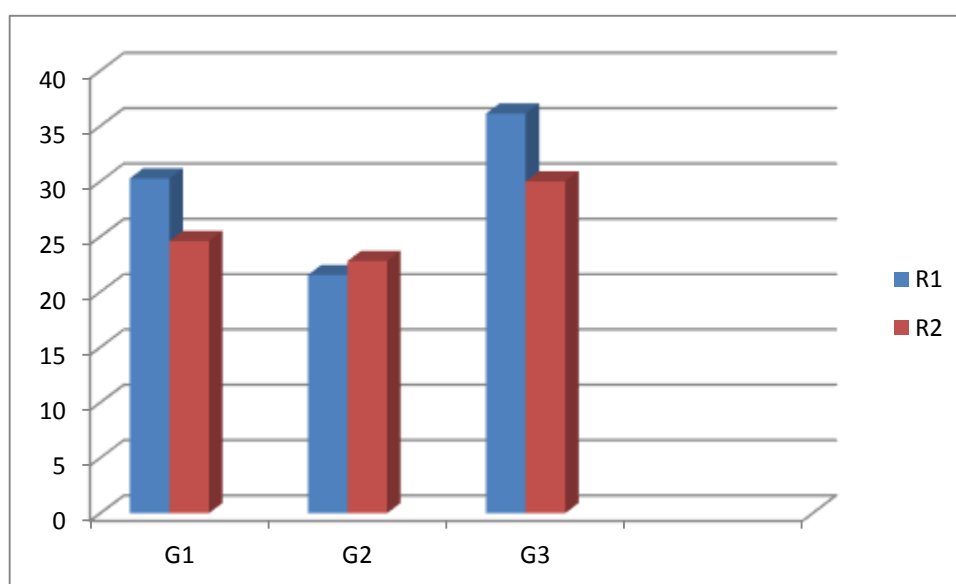


Figure 9 : Total des ajouts produits lors des deux rappels en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées.

Quatrième analyse : étude des types d'ajouts (PA/MM), produits par les participants en fonction des groupes et de la langue maternelle utilisée en tâche de relecture.

Cette analyse est réservée, uniquement, aux propositions « autres » parmi lesquelles nous distinguons les ajouts qui n'ont aucune relation avec le sens du texte ou avec le monde qu'il évoque, et les ajouts qui renvoient au modèle mental des participants. Ce sont des ajouts qui ne sont pas dits ou présents dans le texte mais, qui renseignent sur toutes les connaissances antérieures des apprenants, activées lors de la lecture et qui renvoient au monde évoqué par le texte.

Pour ce qui est des propositions « autres », renvoyant au modèle mental (MM) des participants, nous avons constaté que le facteur Rappel n'est pas significatif ($F(0,947)=4,329, p.3$). Par contre, le facteur Groupe est significatif ($p=.03$) et l'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel est significative ($p=.01$). Cela veut dire que la différence entre le total des propositions « autres » en relation avec le modèle mental produites, au cours des rappels R1 et R2, varie en fonction des groupes et des langues utilisées (voir figure 10).

L'examen des données nous montre que les apprenants du groupe G2, ayant bénéficié d'une aide textuelle en kabyle lors de la tâche de relecture produisent plus de propositions en rapport avec leur modèle mental en rappel R2 qu'en R1 que les autres groupes G1 et G3 (voir tableau et figure 10). Ce résultat nous permet de confirmer la prédiction 21 mais, pas dans sa totalité vu qu'il n'y a qu'une langue maternelle qui aide les apprenants à produire ce type de propositions. Cependant, la prédiction 22 est confirmée et la 23 infirmée.

Nous concluons que le kabyle aide les apprenants à ajouter davantage de propositions issues de leurs connaissances antérieures, stockées en mémoire. Cette langue conduit les apprenants à produire plus d'informations qui sont absentes dans le texte mais, évoquées par son contenu. Cependant, le groupe G1 qui relit en arabe est celui qui a fait le moins d'ajouts en relation avec le modèle mental, dans ce cas la prédiction 23 est infirmée.

Tableau 10 : Moyenne du nombre total des propositions ajoutées en relation avec le modèle mental des participants et en fonctions des groupes et des langues maternelles utilisées.

	R1	R2
G1	4,733	6,267
G2	8	14,4
G3	13,267	9,467

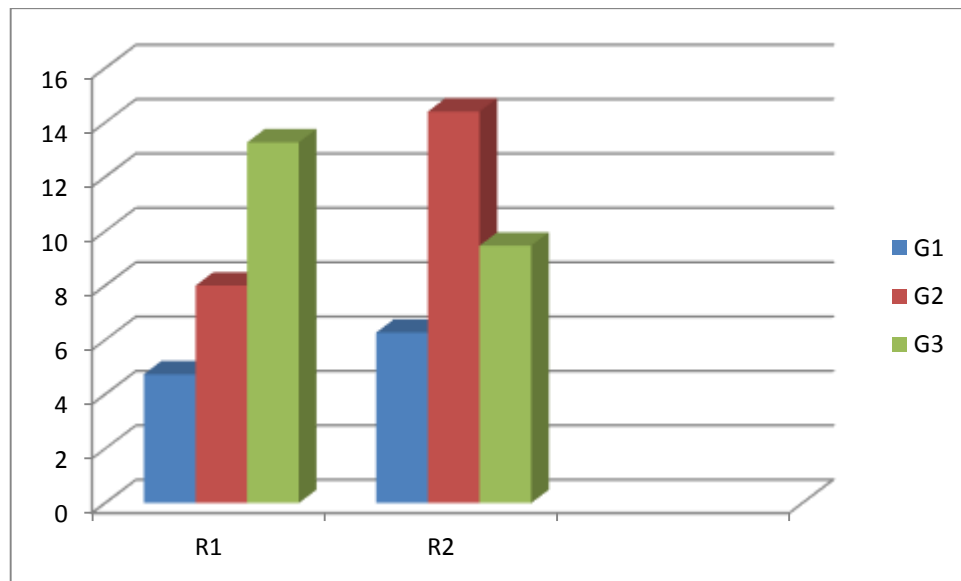


Figure 10 : Moyenne des ajouts produits en relation avec le modèle mental des participants

Concernant les ajouts produits par les participants des trois groupes et qui n'ont aucune relation avec le texte, ni de pertinence avec son contenu, nous avons constaté que le facteur Rappel est significatif ($F(0,788)=7,283, p.01$) ainsi que le facteur Groupe ($p=.01$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p=.4$). Cela veut dire que la différence entre le total des propositions ajoutées, n'ayant aucune pertinence avec le contenu du texte, produites au cours des rappels R1 et R2 ne varie pas en fonction des groupes et des langues utilisées (voir figure 11).

D'après la figure et le tableau ci-dessous, nous pouvons comprendre que c'est le groupe G3 qui produit le plus d'ajouts en R2 que les autres groupes ($G1=18,333$, $G2=8,933$, $G3=20,4$), donc la prédiction 24 est confirmée. Dans ce cas, c'est le groupe G2 qui ajoute le moins de propositions « autres », n'ayant aucune relation avec le texte, que les autres groupes G1 et G3, la prédiction 25 est confirmée en revanche, la 26 est infirmée.

Tableau 11 : Moyenne des propositions « autres » n’ayant aucune relation avec le texte en fonction des groupes et des langues utilisées.

	R1	R2
G1	25,6	18,333
G2	13,133	8,933
G3	22,533	20,4

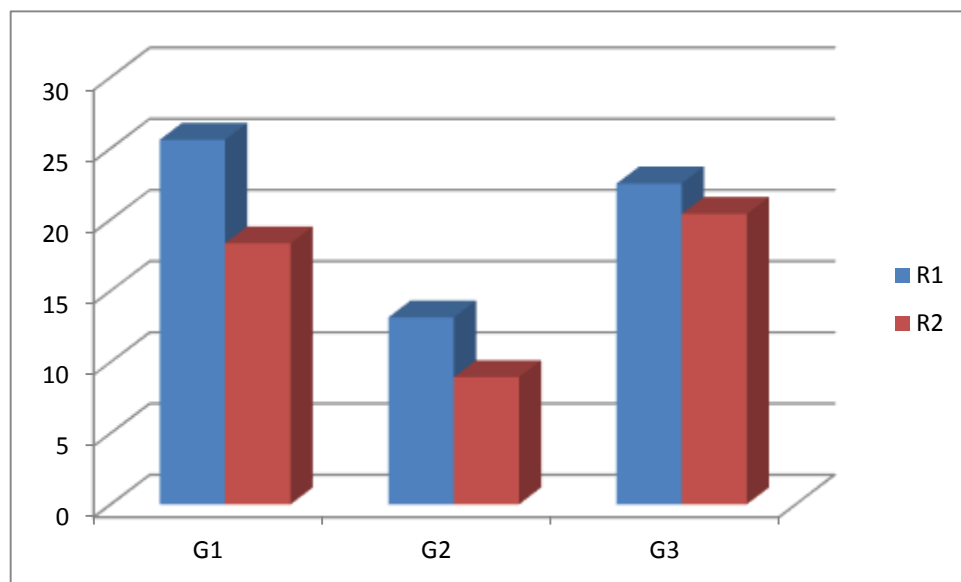


Figure 11 : Total des ajouts non pertinents produits par les participants en fonction des groupes et des langues utilisées.

L’analyse des résultats étant terminée, nous allons présenter les différentes interprétations dans le but de commenter tout ce que nous venons de voir dans cette partie d’analyse.

IV-5- Interprétation des résultats

Nous présentons l'interprétation des résultats de notre expérimentation, menée auprès d'apprenants lycéens (première année du secondaire). Cette recherche vise à étudier l'effet de la langue maternelle, utilisée lors de la tâche de relecture, sur la compréhension d'un texte narratif en français langue étrangère et plus précisément sur la cohérence de la représentation du contenu sémantique du texte. Notre interprétation sera précédée d'un rappel des différentes hypothèses. Nous avons travaillé avec trois groupes d'apprenants du cycle du secondaire, scolarisés au lycée Abane Ramdhane de Tizi-Ouzou. Nous avons effectué deux séances expérimentales avec ces apprenants : une séance de lecture du texte narratif en français langue étrangère et une autre séance de relecture du même texte, mais présenté dans les deux langues maternelles, à savoir le kabyle et l'arabe, suivie d'une tâche de rappel.

Au cours de la première séance, les trois groupes d'apprenants, à savoir le groupe G1 arabophone (relecture du texte en arabe), le groupe G2 kabylophone (relecture en kabyle) et le groupe témoin G3 (qui relit le texte en FLE), lisent le texte en français. Les trois groupes ont été mis dans les mêmes conditions, aucune aide n'a été fournie ni pour la lecture/relecture, ni par l'enseignant. La consigne proposée était de lire attentivement le texte, intitulé « Les deux amis », dans le but de comprendre et de retenir le maximum d'informations importantes. A la fin de la séance, une tâche de rappel a été demandée aux participants, des trois groupes, afin de restituer les informations retenues.

Quatre jours plus tard, les mêmes groupes ont été invités à participer à une deuxième séance durant laquelle nous leur avons remis le même texte en modifiant le facteur langue. Le texte a été traduit dans les deux langues maternelles de nos participants à savoir, le kabyle et l'arabe. Au cours de cette séance, le groupe G1 relit en arabe, le groupe G2 en kabyle et le groupe témoin G3 relit le texte dans la même langue que celle de la première séance, c'est-à-dire en français. Les consignes de lecture, de compréhension et de rappel étaient les mêmes pour les trois groupes.

Quatre analyses ont été effectuées à partir des rappels produits lors des deux séances de travail avec eux. Nous avons utilisé l'analyse propositionnelle afin d'analyser le contenu sémantique des informations rappelées par les participants. Puis, nous avons comptabilisé le nombre de propositions rappelées par les trois groupes. A l'aide du logiciel « StatView », nous avons effectué une analyse statistique inférentielle afin de voir si les résultats de l'échantillon sont généralisables à la population parente alors les différentes séries d'hypothèses seront validées.

La première série d'hypothèses concerne le nombre de propositions rappelées lors des deux rappels, en fonction des groupes, c'est-à-dire, de la langue maternelle utilisée lors de la tâche de relecture. Nous formulons l'hypothèse H1 que les participants des trois groupes produiront plus de propositions, lors de l'épreuve de rappel R2, que dans l'épreuve de lecture dans le rappel R1. Le résultat de cette première analyse confirme notre hypothèse. Effectivement, les apprenants des trois groupes ont produit plus de propositions sémantiques en R2 qu'en R1, la prédiction 1 étant confirmée et ce, quelle que soit la langue utilisée en relecture.

Dans la deuxième hypothèse H2, nous avons supposé que les apprenants des groupes G1 et G2, qui relisent le texte narratif en langues maternelles (arabe et kabyle), rappellent plus de propositions en R2 que le groupe G3 (groupe témoin), qui relit en français. Cette hypothèse visait à établir une comparaison entre les résultats des langues utilisées lors de la tâche de relecture : la langue maternelle vs le français langue étrangère. Cette hypothèse est validée dans le sens où les participants des trois groupes produisent plus de propositions. Cependant, notre prédiction n'est pas confirmée, dans la mesure où c'est le groupe G3 qui rappelle le plus d'informations.

Ce constat peut être expliqué par le fait que le groupe témoin, qui relit le texte dans la même langue (le français), garde en mémoire davantage d'informations et de propositions du récit. Dans ce cas, leur récupération, lors de la tâche de rappel, est beaucoup plus facile que les deux autres groupes, qui relisent dans les langues maternelles. La relecture en arabe ou en kabyle et la

production de rappel en français a suscité chez les apprenants de ces groupes un effort cognitif important que celui du groupe G3. Cet effort consiste, comme nous l'avons vu dans la modélisation de Kintsch et Van Dijk (1978, 1983, 1988...), à élaborer des connexions entre les informations du texte et celles que son contenu a pu activer, au cours de la lecture. Les apprenants se sont engagés dans un travail de récupération d'informations en mémoire, de sélection, de relation, etc. et cela peut être la raison pour laquelle ils n'ont pas pu restituer un nombre important de propositions, en plus du facteur temps qu'il fallait prendre en compte.

Concernant la troisième hypothèse H3, nous avons supposé que le groupe d'apprenants ayant relu le texte en kabyle produira plus de propositions en R2 que celui qui relit en arabe. L'intérêt de cette hypothèse était d'établir une comparaison entre l'effet des deux langues maternelles. Cela nous permet de voir laquelle des deux aide le mieux les participants à rappeler les informations sémantiques pertinentes du texte. Les résultats obtenus ont confirmé notre hypothèse. Effectivement, le kabyle est la langue maternelle qui aide le mieux les apprenants à restituer le contenu du texte par rapport à l'arabe.

La deuxième série d'hypothèses consiste à mettre en relief la nature et le type des propositions rappelées selon leur niveau d'importance. Le texte proposé à la lecture est décomposé en propositions noyaux et en expansions. Nous avons comptabilisé le nombre d'informations rappelées renvoyant aux propositions noyaux N ainsi qu'aux expansions A et C et ce, dans le but de vérifier lesquelles de ces informations sont les mieux rappelées, au cours des deux rappels, en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées.

Dans la quatrième hypothèse H4, nous avons supposé que le nombre total de propositions noyaux N rappelées en R2, par les trois groupes, est beaucoup plus important qu'en R1. Cette hypothèse a été confirmée. Néanmoins, c'est le groupe G3 (groupe témoin) qui rappelle le plus de ce type de propositions. Pour ce qui est des deux autres groupes G1 (relecture en arabe) et G2 (relecture en kabyle), c'est le G2 qui a produit le plus de propositions noyaux N. Ce résultat nous laisse conclure que parmi les trois langues, utilisées lors de l'épreuve de

relecture, c'est le français et le kabyle qui favorisent la restitution des informations les plus importantes du texte à savoir les propositions noyaux N. Nous pouvons expliquer cela par le fait que la relecture dans la même langue favorise une mémorisation des informations les plus importantes du texte ainsi que leur restitution, lors de l'épreuve de rappel.

Quant au kabyle, nous interprétons ce résultat par le fait que cette langue aide les participants à stocker en mémoire beaucoup plus les propositions importantes et ce, en facilitant leur récupération dans la production du rappel. En outre, nous pouvons avancer le fait que la région où s'est déroulé notre expérimentation étant une région kabylophone, imprégnée d'une pratique très importante du français, et c'est pour cette raison que ce sont les deux langues qui ont permis aux apprenants, lors de la tâche de relecture, la restitution des propositions noyaux N, qui constituent les informations importantes du texte proposé.

Dans la cinquième hypothèse H5, nous avons supposé que le rappel des propositions A (expansion 1), de la part de nos apprenants, varie en fonction des groupes et des langues utilisées en relecture. Le résultat obtenu nous a dévoilé une variation croissante, cela veut dire que c'est le groupe G1 qui produit le moins de propositions A et que c'est le groupe G3 qui en produit le plus. Nous pouvons dire que cette hypothèse a été confirmée bien qu'il ait deux prédictions sur trois qui ont été infirmées.

Pour ce qui est de la sixième hypothèse H6, nous avons supposé, une fois de plus, que le nombre total des propositions C (expansion 2) rappelées varie en fonction des groupes et des langues employées lors de la relecture. Le résultat obtenu conforte notre hypothèse dans le sens où, il y a une variation du rappel de ce type de proposition d'un groupe à un autre. L'intérêt de ces trois hypothèses à savoir les hypothèses 4, 5 et 6 étant d'établir deux types de comparaison : celle qui concerne la différence de rappel des propositions entre la relecture en français langue étrangère et les deux langues maternelles et celle qui consiste à faire un parallèle entre la relecture en arabe et en kabyle.

Les résultats de la deuxième analyse nous ont montré que ce sont les participants du groupe G3, qui relisent en français, qui ont produit le plus de propositions N, A et C par rapport aux groupes G1 et G2, qui ont relu le texte dans les langues maternelles. Concernant les participants ayant relu soit en arabe, soit en kabyle, c'est le groupe qui a reçu le texte d'aide en kabyle qui a produit plus de propositions N, A et C. En un mot, nous pouvons dire que c'est le français et le kabyle, par rapport à l'arabe, qui favorisent une restitution importante de propositions et ce, quelle que soit leur nature noyau ou expansion.

Dans la troisième analyse, nous nous sommes intéressés à la qualité des rappels produits. Nous avons abordé précédemment, dans la partie théorique, les différents niveaux de la représentation mentale, évoqués par Van Dijk et Kintsch (1978, 1983) à savoir la surface textuelle, la base de texte et le modèle de situation. Nous avons repris ces niveaux en les faisant correspondre à des types de propositions à savoir les propositions identiques pour le niveau de la surface textuelle. Nous entendons par identique, toute restitution mot à mot des informations d'un texte sans aucune modification. Les propositions similaires pour la base de texte, par similaire nous entendons garder les idées et le sens du texte mais, le rappel des propositions est complètement modifié c'est-à-dire, exprimé dans d'autres mots que ceux du texte en question. Enfin, les propositions « autres » qui peuvent renvoyer à la fois au modèle de situation et aux informations n'ayant aucune relation avec le contenu du texte.

Pour ce qui est des propositions identiques, nous avons formulé une septième hypothèse H7 consistant à supposer que les trois groupes rappelleront un nombre important de ce type de propositions en R2 qu'en R1 et ce, en fonction des langues utilisées. Effectivement, le résultat obtenu a confirmé cette hypothèse par le fait que les participants ont repris, dans leurs rappels, les mêmes mots du texte après une seconde lecture. Cependant, le groupe G3 qui relit en français est le groupe qui rappelle le plus de propositions identiques. Cela veut dire que le traitement textuel, de la part de nos participants, s'est limité à la surface textuelle, c'est-à-dire à un niveau de représentation lexical, syntaxique et morphologique (Kintsch & Van Dijk, 1983).

Nous pouvons interpréter ce constat de la façon suivante : nos participants, notamment ceux du groupe G3, ne se sont pas engagés dans un traitement sémantique du texte, mais ils se sont limités à reproduire les mêmes mots et les mêmes propositions qui composent le récit. Il s'agit d'un traitement local des différentes informations du texte lu et qui se rapporte à la microstructure textuelle. Autrement dit, les apprenants reprennent à l'identique les propositions du texte sans aucun retraitement de son contenu sémantique. Dans ce cas, aucune compréhension n'est établie et aucune cohérence n'est rendue. Ce type de proposition correspond à ce que Bereiter et Scardamalia (1987) appellent la « stratégie des connaissances racontées » ou « *Knowledge telling strategy* » qui signifie exactement le même principe, c'est reprendre sans modifier.

Concernant les propositions similaires, nous avons supposé dans la huitième hypothèse H8 que les apprenants de tous les groupes les rappelleraient plus en R2 qu'en R1 et ce, en fonction des langues utilisées lors de la tâche de relecture. Le résultat de cette analyse a conforté notre hypothèse dans la mesure où tous les apprenants, après la relecture du texte soit en langues maternelles pour les groupes G1 et G2, soit en français pour le groupe G3 ont produit un nombre important de propositions similaires dans le rappel R2. Les participants ont repris les informations du texte avec leur propre vocabulaire, de façon similaire.

Aussi, un parallèle a été effectué entre les différentes langues utilisées pour déterminer lequel des groupes produit le plus de ce type de proposition. La comparaison nous a dévoilé que c'est le groupe G3 qui a usé de son propre vocabulaire pour reproduire le sens du texte, proposé à la lecture, par rapport aux deux autres groupes G1 et G2.

En revanche, pour les apprenants qui ont relu le texte dans les langues maternelles, le résultat des données nous a montré que c'est le groupe kabylophone G2 qui a employé le plus ce type de propositions pour représenter le contenu sémantique du texte par rapport au groupe arabophone G1. Ce constat, nous permet de conclure que c'est le kabyle qui aide les apprenants à construire une représentation cohérente du texte et à assurer son traitement donc, à mieux le comprendre. Cela veut dire que, ces apprenants ont compris l'histoire du texte

puis, ils ont produit un rappel avec leurs propres mots. Ces apprenants donc, se sont engagés dans un traitement sémantique approfondi vu les différentes modifications constatées dans leurs rappels.

En un mot, nous pouvons supposer que les différentes langues, utilisées en tâche de relecture, nous renseignent sur les traitements cognitifs mis en œuvre de la part de nos apprenants au moment de la lecture. Il ressort des différentes comparaisons des résultats obtenus que c'est la relecture en langue étrangère qui aide les apprenants à construire une représentation cohérente du contenu sémantique du texte par rapport aux langues maternelles. Cependant, le parallèle élaboré entre ces dernières indique que c'est le kabyle qui aide le plus les participants à mettre en œuvre et à s'engager dans une stratégie de traitement sémantique du texte, ce qui veut dire qu'ils ont bien compris.

Dans la neuvième hypothèse H9, nous avons supposé, concernant les propositions autres, que les participants du groupe G3 (qui relit en français) et ceux du groupe G2 (qui relit en kabyle), allaient produire plus de propositions de ce type en R2 qu'en R1 que le groupe G1 (qui relit en arabe). Cette hypothèse a été en partie confirmée. Elle est confirmée dans le sens où, c'est le groupe G3 qui produit plus d'ajouts qui ne sont pas présents dans le texte soumis à la lecture par rapport aux autres groupes. Mais en même temps, c'est le groupe G2 qui produit le moins d'ajouts en R2 que les deux autres groupes G1 et G3.

Nous pouvons conclure que la relecture en français du texte narratif n'aide pas les apprenants à construire une représentation cohérente de son contenu. Elle les pousse, en revanche, à produire des informations n'ayant aucune relation sémantique avec le monde évoqué dans le texte. Cependant, le kabyle ; selon le résultat obtenu, reste une langue à utiliser et à formuler comme système d'aide pour les difficultés de compréhension des textes, notamment du texte narratif en français langue étrangère.

La quatrième analyse est réservée uniquement aux propositions ajoutées (autres), pour lesquelles nous avons effectué une sélection dans le but de les catégoriser. L'intérêt de cette sélection étant de déterminer la nature des propositions : soit qu'elles renvoient au modèle mental des apprenants, évoqué

par le monde du texte, dans ce cas les apprenants construisent un modèle de situation (Kintsch & Van Dijk, 1983), soit que les informations rappelées n'ont aucune relation avec le contenu sémantique du texte proposé à la lecture.

Le but de cette analyse est de montrer le rôle effectif de l'utilisation de la langue maternelle en tâche de relecture. Aussi, vérifier si cette langue aide les apprenants à activer leurs connaissances antérieures qu'ils associent aux nouvelles informations véhiculées par le texte et ce, pour construire une représentation mentale cohérente. Ou plutôt, cette langue maternelle, les pousse à produire des ajouts qui n'ont aucune relation avec le texte, ni aucune pertinence avec son contenu.

Dans les hypothèses H10 et H11, nous avons supposé que les deux groupes qui ont relu le texte dans les langues maternelles G1 et G2 allaient produire plus d'informations en relation avec leur modèle mental que le groupe G3 qui a relu en français. Aussi, nous avons formulé l'hypothèse que c'est le groupe G2 (relecture en kabyle) qui produit le plus de ce type de propositions contrairement au groupe G1 (relecture en arabe). Les résultats indiquent que les apprenants du groupe G2, ayant bénéficié d'une aide textuelle en kabyle lors de la tâche de relecture, produisent plus de propositions en rapport avec leur modèle mental en R2 qu'en R1 que les autres groupes G1 et G3. Dans ce cas, l'hypothèse H10 a été confirmée mais pas totalement vu qu'il n'y avait qu'une langue maternelle (le kabyle) qui a permis la production de ce type de propositions, par contre, l'hypothèse 11 est confirmée.

Ce résultat nous permet de conclure que le kabyle aide les apprenants à ajouter davantage de propositions issues de leurs connaissances antérieures, c'est-à-dire des connaissances stockées en mémoire. Cette langue conduit les apprenants à produire plus d'informations absentes du texte mais évoquées par son contenu. Cependant, le groupe G1, qui relit en arabe, est celui qui a fait le moins d'ajouts en relation avec le modèle mental.

Ce résultat peut s'interpréter par le fait que l'utilisation de la langue maternelle permet aux apprenants de développer un modèle mental renvoyant à la situation du monde évoqué par le contenu du texte. Autrement dit, la langue

maternelle favorise l'activation des connaissances antérieures des apprenants qui sont en relation avec le monde évoqué dans le texte. Donc, l'ajout d'un nombre important de propositions, renvoyant au modèle de situation des apprenants, peut s'expliquer par l'utilisation de la langue maternelle en tâche de relecture. Dans ce cas, nous pouvons dire que la langue L1 exerce un effet considérable sur le traitement des informations du texte assurant ainsi, une compréhension profonde de ce que les apprenants lisent et les aidant à se représenter d'une manière cohérente le contenu sémantique du texte.

Nous avons constaté, aussi, et comme c'est mentionner ci-dessus, que le groupe d'apprenants ayant bénéficié du texte d'aide en L1 ajoute des informations issues de ses connaissances antérieures que le groupe qui relit en langue L2. Ce dernier, ajoute, quant à lui, des propositions issues de la base du texte. Dans ce cas, le rôle de la langue maternelle est de faciliter, chez les lecteurs, le processus de compréhension en L2. En outre, les apprenants du groupe G2, qui relisent en kabyle, reformulent non seulement les informations du texte en employant leurs propres mots mais aussi, ils traitent le niveau sémantique et ce, en ajoutant de nouvelles informations qui renvoient à leurs connaissances antérieures, activées par l'aide textuelle en L1.

Cette activité de transformation correspond à ce que Scardamalia et Bereiter (1987) appellent la « stratégie des connaissances transformées » ou « *knowledge transforming strategy* ». En un mot, nous pouvons dire que ces connaissances, stockées en mémoire, facilitent et aident les apprenants dans la mise en œuvre d'un traitement efficace du niveau sémantique du texte narratif en L2, favorisant l'ajout d'informations pertinentes et surtout cohérentes.

Dans les hypothèses H12 et H13, nous avons supposé que ce sont les participants du groupe G3 qui allaient produire plus d'ajouts, n'ayant aucune relation avec le contenu du texte par rapport aux deux autres groupes qui relisent dans les langues maternelles. En outre, nous avons supposé que le groupe G1, qui relit en arabe, était le groupe qui allait produire le plus d'ajouts non pertinents en R2 que le groupe G2 qui relit en kabyle. L'analyse des données nous a permis de

confirmer ces deux hypothèses. La relecture en français a poussé les apprenants à ajouter des informations qui n'avaient pas de relations sémantiques avec le texte.

Dans ce cas, ce résultat nous laisse avancer le fait que la langue française freine le traitement cognitif du texte narratif, proposé aux participants, et les empêche de mettre en œuvre un traitement textuel cohérent donc, la construction de la représentation mentale du texte n'est pas efficace. Autrement dit, il semble que toutes les connaissances que ces apprenants ont en français sont certes importantes et essentielles, mais s'avèrent insuffisantes pour traiter le contenu sémantique du texte narratif proposé à la lecture. C'est ce qui explique l'ajout important de propositions n'ayant aucune relation avec le contenu du texte.

Pour conclure, et d'après les résultats obtenus, nous pouvons dire que la langue maternelle, utilisée comme aide à la compréhension d'un texte narratif en français langue étrangère, permet aux apprenants d'améliorer leur compréhension et leur traitement des différentes informations du texte. Et ce, en leur permettant la mise en cohérence de ces dernières avec celles construites dans leur langue maternelle. Ainsi, nos résultats ont bien montré le fait que parmi les deux langues maternelles utilisées, en tâche de relecture, à savoir le kabyle et l'arabe, c'est le kabyle qui favorise une compréhension profonde du contenu du texte proposé permettant ainsi, aux apprenants de se construire une représentation mentale cohérente.

Cette langue (le kabyle) nous a permis de retrouver, dans les rappels des apprenants, sur le plan linguistique les différentes stratégies du traitement du texte dans lesquelles ils se sont engagés et de cerner davantage le processus de l'activité de compréhension. Ce constat, nous permet de dire que notre travail rejoint et renforce toutes les expérimentations ayant porté sur la problématique de la compréhension du texte, dans un contexte plurilingue et surtout, de l'effet de la langue maternelle des apprenants sur le traitement textuel qui est sans doute positif.

IV-6- Discussion des résultats

Notre travail de recherche aborde la problématique de la compréhension du texte narratif, dans un contexte plurilingue algérien. Nous nous sommes intéressés, au cours de cette présente expérimentation, aux difficultés de traitement du texte narratif rencontrées chez les apprenants du cycle du secondaire. Pour ce faire, nous avons interrogé les différents modèles de compréhension (Kintsch & Van Dijk, 1978, 1983, Kintsch, 1988 ; 1998) dans le but d'expliquer, d'une part, les difficultés rencontrées par les apprenants/lecteurs et de concevoir des aides adéquates et adaptées à ce type de difficulté, d'autre part. Nous nous sommes basés sur ces modèles parce qu'ils représentent un atout incontestable et une référence incontournable dans le domaine de la didactique de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, notamment dans un contexte plurilingue.

Ces modèles de compréhension nous ont permis de cerner les différents niveaux de la représentation mentale lors du traitement d'un texte, notamment d'un texte narratif. Le but de notre expérimentation étant de mettre en pratique un système d'aide, conçu pour l'amélioration de la compréhension d'un texte narratif. Notre intérêt s'est porté sur la langue maternelle à laquelle nous avons fait appel dans le but d'analyser son effet sur la construction de la cohérence de la représentation, lors de la lecture/compréhension d'un récit en français langue étrangère. Cette activité de lecture et de compréhension est l'une des activités les plus complexes à maîtriser. Elle nécessite la mise en œuvre de plusieurs processus cognitifs. Dans ce sens, elle ne se limite pas à un simple apprentissage de règles lexicales, syntaxiques ou orthographiques.

Les résultats de notre expérimentation nous ont permis de valider notre hypothèse générale selon laquelle le recours à la langue maternelle des apprenants (arabe et kabyle), utilisée comme aide à la compréhension, a un effet positif et facilite l'activation et la récupération en mémoire des connaissances antérieures des apprenants. Dans ce cas, la L1 favorise la construction d'une représentation mentale cohérente du contenu sémantique du texte narratif ainsi que le rappel en français langue étrangère L2.

L'expérience, menée dans le cadre de ce travail, nous a permis de rendre compte de l'effet de la langue maternelle, utilisée en tâche de relecture, sur les différents processus sous-jacents à l'activité de compréhension et, surtout, à quel moment de la lecture ils sont mis en œuvre. Nous avons pu, également, cerner les différentes stratégies de lecture dans lesquelles s'engagent les apprenants. Ces résultats ont validé la majorité de nos hypothèses relatives aux différentes propositions produites par les apprenants, dans les deux rappels. En un mot, ces résultats, nous ont renseignés sur les différents traitements cognitifs mis en œuvre, de la part des apprenants au moment de la lecture/relecture du texte narratif.

En effet, les diverses comparaisons élaborées, dans ce travail, ont mis en évidence le nombre de propositions rappelées qui démontrent la nature et la qualité du traitement effectué et ce, en fonction des groupes et des langues utilisées en relecture. Il en ressort du niveau linguistique des rappels de nos apprenants que c'est le groupe dont la relecture est en français qui met en œuvre un traitement de la surface textuelle c'est-à-dire, il s'est limité à reproduire mot à mot les propositions du texte.

En revanche, parmi les deux autres groupes qui relisent en langue maternelle, c'est le groupe kabylophone qui élabore un traitement sémantique du contenu du texte. Cela veut dire que, les participants de ce groupe ont complètement modifié les propositions du récit tout en gardant les idées mais surtout le sens. Nous avons fait correspondre ces deux types de traitement à ce que Scardamalia et Bereiter (1987) appellent les stratégies des connaissances racontées et des connaissances transformées.

Ce constat nous laisse avancer le fait que la relecture en langue maternelle, notamment en kabyle, exerce un effet considérable non seulement sur la compréhension d'un récit, mais aussi sur la qualité du rappel en langue étrangère, le français dans notre cas. Et ce, nous le reconnaissons dans le fait que nos participants améliorent leur second rappel par rapport au premier. La langue maternelle facilite l'activation des connaissances en mémoire, ce qui favorise le traitement sémantique du texte d'une part, et la construction d'une représentation cohérente, d'autre part. Ce résultat nous renseigne sur le rôle effectif de la

mémoire et surtout de son fonctionnement sur la qualité de l'écrit en L2 de nos apprenants.

En outre, nous avons trouvé une autre confirmation de nos hypothèses dans les propositions ajoutées (ou autres) lors du second rappel, et qui renvoient davantage au modèle de situation (Van Dijk & Kintsch, 1983), évoqué par le monde décrit dans le texte. Une fois de plus, c'est l'utilisation de la langue maternelle, comme aide à la compréhension, qui facilite l'activation des connaissances nécessaires permettant l'élaboration d'un traitement sémantique cohérent du contenu du texte et surtout, le maintien de cette cohérence tout au long du second rappel et ce, au niveau local et global (microstructurel et macrostructurel).

Sans une aide textuelle, permettant l'activation des connaissances antérieures des apprenants, l'activité de compréhension et de traitement de la surface et de la base de texte serait difficile voire insuffisante. Les résultats obtenus rendent parfaitement compte de ce constat, du fait que, sans la langue maternelle, le groupe G3 qui a relu en français était incapable de produire un rappel cohérent et d'élaborer un traitement sémantique du contenu du texte proposé.

Dans ce cas, les informations du texte en français, à elles seules, sont insuffisantes pour comprendre un texte narratif. La nécessité de concevoir une aide permettant d'assurer l'interaction entre les données du texte et les connaissances antérieures du lecteur est plus qu'importante dans l'amélioration de l'écrit en L2, d'une part, et de la compréhension ainsi que de la construction d'une représentation cohérente du texte, d'autre part. Cette expérience nous a permis de montrer l'effet que peut avoir l'utilisation d'une langue maternelle dans la compréhension et le traitement d'un texte narratif particulièrement, dans un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Ce travail, et vu les résultats obtenus, nous permet de contribuer à la conception d'une didactique de la compréhension des textes narratifs en français langue étrangère et ce, dans un contexte plurilingue.

Chapitre VI :

Le texte incohérent

Dans ce chapitre, il est question de présenter la deuxième version sur laquelle nous avons travaillé, il s'agit du texte incohérent. Nous avons mené une seconde expérimentation avec trois autres groupes d'apprenants et ce, en reprenant la même méthode de travail, les mêmes consignes et les mêmes hypothèses.

V-1- Présentation de la deuxième expérience

Le but de cette expérimentation est d'analyser l'effet de la langue maternelle sur le traitement d'un texte narratif, dont la cohérence n'est pas établie entre les différentes propositions qui le composent. Notre intérêt porte sur la détermination du rôle que peuvent avoir les deux langues maternelles, arabe et kabyle, de nos apprenants dans le rétablissement de la cohérence textuelle dans leurs différents rappels. Par cette deuxième expérience, nous visons à démontrer laquelle des deux langues maternelles constitue une aide à la compréhension et à la reconstitution de la cohérence. Et ce, en mesurant l'impact de cette langue sur la qualité des rappels des apprenants. La qualité est déterminée par la cohérence qui sera ou non mise en œuvre.

V-2- Méthode

Notre méthode se résume à la présentation des participants, du matériel expérimental, des consignes et des hypothèses. Par la suite, nous présenterons les résultats de notre analyse que nous allons interpréter et discuter. Nous terminons ce chapitre par une discussion générale des résultats des deux expérimentations, celles du texte cohérent et du texte incohérent.

V-2-1- Présentation des participants

Les participants, à cette deuxième expérience, concernent les trois autres groupes de notre recherche (15 apprenants pour chaque groupe). Nous avons un groupe arabophone, un groupe kabylophone et un groupe témoin. Pour pouvoir déterminer la langue maternelle de chaque groupe (arabe ou kabyle), nous leur avons distribué une fiche de renseignement, comme cela a été mentionné précédemment dans la première expérience. Ces groupes sont sélectionnés de la

même manière que les trois premiers groupes et ce, en nous basant sur les mêmes critères et dans le même établissement.

V-2-2-Présentation du matériel expérimental

Le matériel expérimental de cette deuxième expérience est constitué, comme dans la première expérience, d'un texte construit à partir du conte de Guy de Maupassant intitulé «les deux amis » publié en 1976. Ce texte est élaboré de manière à ne pas assurer une cohérence entre ses différentes propositions tout en gardant la cohésion. Ce deuxième texte, de notre protocole expérimental, contient le même nombre de propositions que le premier texte et la même structure sémantique. Une fois construit, le texte est traduit dans les deux langues maternelles des participants à savoir, l'arabe et le kabyle tout en respectant, une fois de plus, le nombre de propositions et la structure sémantique du texte proposé en français.

Nous avons mentionné, précédemment, que le protocole expérimental sur lequel nous travaillons a déjà fait objet d'une étude menée par D. Legros et G. Denhière (1987). Leur but étant d'étudier l'interaction entre la narration et la description dans le récit. Nous nous sommes basés sur le texte de leur expérimentation tout en apportant les modifications nécessaires pour qu'il corresponde aux objectifs de notre recherche. Pour pouvoir le constituer, nous avons changé l'une des propositions du premier texte dans le but de jouer sur l'effet de cohérence qui ne doit pas être bien établie, comme c'est le cas dans le texte 1. Voici un extrait du texte source et des modifications opérées

Extrait du texte source

- 1N Les soldats prussiens assiégeaient Paris depuis plusieurs mois
- A Les moineaux chassaient par les parisiens étaient rares sur les toits
- B Tous les boulevards fréquentés par les parisiens étaient animés ce matin là
- C Les troupes prussiennes s'étaient emparées des collines proches
- 2N En se promenant, Mr Morissot rencontra un ami passionné de pêche.

- A Les deux amis semblaient bouleversés de se retrouver dans ces circonstances.
- B Les deux amis semblaient fatigués de marcher sur ce large boulevard.
- C Les deux amis avaient l'habitude de pêcher ensemble avant la guerre.

Extrait du deuxième texte (cohérence non établie entre les propositions)

« Les soldats prussiens assiégeaient Paris depuis plusieurs mois et tous les boulevards fréquentés par les parisiens étaient animés ce matin-là. Les troupes prussiennes s'étaient emparées des collines proches.

En se promenant, Mr Morissot rencontra un ami passionné de pêche et ils semblaient fatigués de marcher sur ce large boulevard. Ces deux amis avaient l'habitude de pêcher ensemble avant la guerre ».

Nous voyons bien que le texte est reconstruit de manière à ne pas avoir une cohérence parfaite entre les différentes propositions. A partir des quatre propositions du texte source, nous n'en avons retenu que trois : A, C, D, (voir le texte complet en annexe). Ce texte, une fois reconstruit, nous l'avons traduit en arabe et en kabyle. Voici un extrait de la traduction du texte vers l'arabe et le kabyle.

Traduction du texte vers le kabyle

« Lasker alalmani, yetef tamdint n «Paris» d lechur achal aya. Yal iberdan akweL nemren, si mezday n « Paris », taşebhit-agi. tirebuyaεles boulevards, tuyiten ttwā askriyen ilalmaniyeñ hellant-d akwei tiyaltin id-iqquerben. Yella mass Mğrissğt yettmerriħ dya yemlal-d yiwen umeddakw el-is iħemmlen yan di tikli deg webrid nni ameqweşyađa nlħut, banen-d am akken ran. Sin imeddukal agi uyeñ tannumi tşeggiden lħut qbel akka ad yebdu trad agi».

Traduction vers l'arabe

لجيش للمان دار بمدينة باريس عندها شهور. كانت الطرقات معمرة بالناس هذيك الصبيحة.
لعسكر تاع للمان سيطر على بلايص لى دايرين بالمدينة
موريسو كان ادورو يحوس حتى تلاقى بصاحبوالى احب صيادة تاع الحوت . كانو ايبانو
عيانين بزاف من كثرة مامشاو فى الطريق الواسعة كانو فى زوج اصيدو الحوت قبل القرّة

V-2-3- Procédure expérimentale et consignes

Pour réaliser notre expérimentation, nous avons suivi la même procédure que celle utilisée lors de la première expérience. Nous avons travaillé avec trois groupes d'apprenants, soit quarante cinq participants, qui effectuent plusieurs tâches au cours de deux séances, espacées d'une durée de quatre jours. Lors de la première séance, nous expliquons aux apprenants, des trois groupes, l'intérêt de leur collaboration en les initiant à notre cadre de recherche, en leur présentant la nature de l'expérience à laquelle ils vont participer.

Dans un premier temps, ces trois groupes d'apprenants lisent le texte narratif en français en un temps de 10 à 15 minutes. Nous leur soumettons la consigne suivante : « *Vous avez un texte narratif intitulé « les deux amis ». Nous vous accordons 10 à 15 minutes pour lire ce texte. Lisez-le attentivement et concentrez-vous au maximum, afin de bien comprendre son contenu sémantique et de retenir le plus d'informations possible parce que vous aurez une tâche à accomplir sur ce que vous avez retenu comme idées* ».

Quelques minutes après la tâche de lecture, temps réservé à une activité distractive dans le but d'éviter aux apprenants la reproduction mot à mot du texte, nous leur proposons une deuxième tâche, celle du rappel. Il s'agit d'une production d'un premier rappel du texte par les apprenants en un temps de trente 30 minutes. Pour réaliser cette tâche, nous distribuons une feuille blanche pour chaque apprenant. La consigne est la suivante : « *Vous allez rédiger en français tout ce que vous avez retenu et compris du texte lu. Il ne s'agit pas de reproduire le texte mais, d'écrire toutes les informations dont vous vous souvenez. Essayez de mettre l'ensemble des idées que vous avez retenues* ».

Quatre jours plus tard, nous retrouvons les mêmes groupes sans aucun avis au préalable pour une deuxième séance. La tâche consiste à redonner le même texte mais, en changeant le facteur langue pour les deux premiers groupes. Le premier groupe relit en arabe, le deuxième relit en kabyle et le troisième, pris comme groupe témoin, relit le texte en français. Le temps de lecture est de 10 à 15 minutes et la consigne est la suivante : *« vous allez lire, attentivement, ce texte en essayant de retenir le maximum d'informations. Concentrez-vous pour comprendre le plus possible le contenu du texte car vous serez appelés à rappeler ce que vous avez retenu et ce dont vous vous souvenez »*.

Après une pause de quelques minutes de la tâche de lecture, temps réservé à une tâche distractive pour éviter aux apprenants de reproduire le texte mot à mot, nous leur demandons un deuxième rappel. Nous leur accordons un temps de 30 minutes. La consigne est formulée ainsi : *« Nous vous demandons d'écrire en français tout ce dont vous vous rappelez du texte. Essayez d'être claire et précis en donnant suffisamment d'informations retenues et comprises, lors de la lecture »*.

Après avoir effectué toutes les étapes du protocole expérimental, nous avons analysé les deux rappels, produits par les participants, en adoptant l'analyse prédicative. Cette dernière nous a permis de décomposer les deux rappels des apprenants en propositions sémantiques et ce, dans le but d'analyser le nombre d'informations traitées et rappelées. Dans le cas de notre étude, cette analyse nous a aidé à mesurer la reconstitution de la cohérence en travaillant sur les différentes propositions du texte rappelées à savoir : les propositions noyaux N et les deux expansions B(E1) et C (E2). Voici un extrait d'une analyse prédicative appliquée à notre corpus. Il s'agit de la même analyse que celle du texte cohérent.

(Lounis) rappel 1

La ville de Paris est maintenant sous l'invasion prussienne, tous ces boulevards ou du moins les plus fréquents sont occupés.

Dans cet état de guerre deux amis Mr Miserot et son ami pêcheur se sont rencontrés, ils fêtent leur retrouvailles à la mémoire de Paris d'avant guerre.

Ils décident d'aller pêcher dans leur place habituelle, alors maintenant ce n'est plus comme avant, donc pour se rendre il leur a fallu un laissez-passer des autorités locales.

Ils ont pêchés un bon nombre de poissons et la partie de chasse était amusante avant que les troupes prussiennes qui les surveillaient de loin les importunent.

Les poissons pêchés les ont mangés et eux ils étaient fusillés.

Analyse

La vile 1N autre/ajouté

De 1N autre/ajouté

Paris 1N id

Est maintenant 1N autre/ajouté

Sous l'invasion 1N sim

Prusienne 1N id

Tous 1B sim

Ces1B sim

Boulevards 1B id

Ou 1b autre/ajouté

Du moins 1B autre/ajouté

Les plus 1B sim

Sont occupés 1B sim

Dans 2N autre/mm

Cet état 2N autre/mm

De guerre 2N autre/mm

Deux amis 2N autre/mm

Mr Miserot 2N id

Et 2N sim

Son ami 2N id

Pêcheur 2N sim

Se sont rencontrés 2N sim

Ils 3N id

Fêtent 3N sim

Leur 3N id

Retrouvailles 3N id

A 2C autre/ajouté

La mémoire 2C autre/ajouté

De Paris 2C autre/ajouté

D'avant 2C autre/ajouté

Guerre 2C autre/ajouté

Ils 4N id

Décident 4N id

D'aller 4N sim

Pêcher 4N sim

Dans 4N sim

Leur 4N id

Place habituelle 4N sim

Alors 4N autre/ajouté

Ce n'est plus 4N autre/ajouté

Comme 4N autre/ajouté

Avant 4N autre/ajouté

Donc 5N autre/ajouté

Pour 5N autre/ajouté

Se rendre 5N autre/ajouté

Il 5N autre/ajouté

Leur 5N autre/ajouté

A aller 5N autre/ajouté

Un 5N id

Laisser-passer 5N id

Des 5N autre/ajouté

Autorités 5N autre/ajouté

Locales 5N autre/ajouté

Ils 7N sim

Ont pêchés 7N sim

Un 7N sim

Bon nombre 7N sim

De 7N sim

Poissons 7N id

Et 7B autre/ajouté

La partie 7B autre/ajouté

De 7B autre/ajouté

Chasse 7B autre/ajouté

Etait amusante 7B autre/ajouté

Avant que 8N autre/ajouté

Les 8N autre/ajouté

Troupes 8N sim

Prussiennes 8N sim

Qui 8C autre/mm

Les 8C autre/mm

Surveillaient 8C sim

De 8C autre/mm

Loin 8C autre/mm

Les 8C autre/mm

Importunent 8C autre/mm

Les 10N sim

Poissons 10N id

Les 10N sim

Ont mangés 10N sim

Et 9N sim

Eux 9N sim

Ils 9N sim

Etaient fusillés 9N sim

Totaux

N id : 1111111111111111-----14

N sim : 1111111111111111111111111111-----23

N----59

N autre : 1111111111111111111111111111-----22

B id : 1-----1

B sim : 1111-----4

B----12

B autre : 1111111-----7

C id : 0-----0

C sim : 1-----1

C----12

C autre : 11111111111-----11

Autre :40

Modèle mentale :1111111111---10

Propositions ajoutées :111---30

Nous présentons, dans ce qui va suivre, les principaux résultats de notre expérimentation en relation avec la cohérence, tout en mettant en avant les principales hypothèses et prédictions.

V-3- Principales hypothèses et prédictions

Au cours de cette deuxième expérience, nous avons effectué les mêmes analyses que celles de la première étude. D'ailleurs, nous les reprenons toutes à titre de rappel. Pour obtenir les principaux résultats, nous avons réalisé plusieurs analyses afin de mettre en relief les différentes interactions et comparaisons entre les trois groupes participant à notre expérimentation. Nous nous intéressons, également, à travers ces différents examens, à l'étude des modifications du contenu propositionnel et sémantique des rappels produits et à l'effet de l'utilisation de la langue maternelle (arabe et kabyle), lors de l'épreuve de relecture. Pour chaque analyse, des hypothèses et des prédictions sont émises et qui seront validées ou invalidées par les résultats à obtenir.

La première analyse est réservée au nombre des propositions rappelées et produites lors des deux rappels et ce, en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées, lors de la tâche de relecture.

Hypothèse 1 : Nous supposons que les participants des trois groupes produisent plus de propositions au cours du rappel R2 qu'en R1.

Prédiction 1 : $G1, G2, G3/R2 > G1, G2, G3/R1$

Hypothèse 2 : Nous supposons que les participants des groupes G1 et G2, ayant bénéficié du texte d'aide à la compréhension en langue maternelle (kabyle et arabe), lors de la tâche de relecture, produiront plus de propositions dans le rappel 2 (R2) que les participants du groupe 3 (G3), qui relisent le texte en français (L2). Le résultat de cette analyse, nous permet d'établir une comparaison entre la langue maternelle utilisée l'arabe et/ou le kabyle, et le français langue étrangère. Pour ce faire, nous avons jumelé les deux groupes des langues maternelles en un seul groupe qui donnent le groupe G1 et le groupe témoin G3, quant à lui, devient le groupe G2.

Prédiction 2 : $G1 > G2$

Hypothèse 3 : Nous supposons que le groupe des participants du groupe G2, ayant bénéficié du texte d'aide en kabyle lors de la relecture, produira plus de propositions que le groupe ayant relu le texte en langue arabe, le groupe G1.

Prédiction 3 : $G2 > G1$

La deuxième analyse a pour but de mettre en relief le nombre et le type de propositions rappelées. Elles sont au nombre de trois : les propositions noyaux N, les propositions B et C qui sont des expansions E1 et E2. Il est question dans cette analyse de mesurer l'effet de la langue maternelle, utilisée dans le texte d'aide, sur le nombre et le type des propositions rappelées par les apprenants, lors du rappel 2 (R2), en fonction des groupes. Nous avons émis les hypothèses suivantes.

Hypothèse 4 : Nous supposons que le nombre et le total des propositions noyaux « N » rappelées, par les apprenants en R2, seront beaucoup plus nombreuses que celles rappelées lors du R1 et ce, en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées en relecture.

Prédiction 4 : $G1, G2, G3/R2 > R1$ **Prédiction 5 : $G1$ et $G2 > G3$** **Prédiction 6 : $G2 > G1$**

Hypothèse 5 : Nous supposons que le total des propositions B (E1) rappelées, par les apprenants, varie en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées.

Prédiction 7 : $G1 > G2 > G3$ **Prédiction 8 : $G1 < G2 < G3$** **Prédiction 9 : $G1 > G2$**

Hypothèse 6 : Nous supposons que le nombre des propositions C « E2 » rappelées, par les apprenants lors des deux rappels, varie en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées lors de la relecture.

Prédiction 10 : $G1 > G2 > G3$ **Prédiction 11 : $G2 < G1 < G3$** **Prédiction 12 : $G3 > G1$ et $G2$**

Prédiction 13 : G2>G1

La troisième analyse a pour but d'analyser la qualité des rappels produits par les participants de notre expérimentation. Cette qualité renvoie au type de propositions rappelées dans les deux rappels, nous nous sommes basés sur les propositions « identiques, similaires et autres » sachant que :

Identique : signifie une proposition rappelée avec les mêmes mots que ceux du texte lu.

Similaire : désigne une proposition rappelée avec des mots différents, mais renvoyant au même sens, de façon similaire.

Autre : signifie une proposition ajoutée qui n'est pas présente dans le texte.

Hypothèse 7 : Nous supposons que le groupe témoin, qui relit en français, produira plus de propositions identiques en R2 qu'en R1 que les autres groupes qui relisent en langues maternelles.

Prédiction 14 : G3>G1 et G2

Hypothèse 8 : Nous supposons que les participants des trois groupes produisent beaucoup plus de propositions similaires en R2 qu'en R1. Aussi, nous supposons que les participants ayant reçu le texte en langue maternelle, lors de la relecture, produiront beaucoup plus de propositions similaires en R2 que ceux qui relisent le texte en français.

En outre, nous émettons l'hypothèse que le groupe témoin qui relit le texte en français produira beaucoup plus de propositions similaires que les autres groupes. Enfin, nous pouvons supposer que le groupe G2, qui relit en kabyle, produira plus de propositions similaires que le G1, qui a le texte d'aide en arabe.

Prédiction 15 : G1, G2, G3, R2>R1**Prédiction 16 : G1 et G2>G3****Prédiction 17 : G3>G1 et G2**

Prédiction 18 : G2>G1

Hypothèse 9 : Nous supposons que les participants du groupe qui relit en kabyle produiront plus de propositions « autres » (ajoutées) en R2 que les autres groupes qui relisent soit en arabe, soit en français. Nous pouvons avancer, également, le fait que les deux groupes qui relisent le texte en langue maternelle peuvent produire plus de propositions « autres » que le groupe témoin qui relit en français.

Prédiction 19 : G2>G1 et G3**Prédictions 20 : G3>G1 et G2**

La quatrième analyse est consacrée uniquement à l'analyse des propositions « autres » (ou ajoutée). Il s'agit d'informations ajoutées qui ne sont pas présentes dans le texte narratif proposé à la lecture. L'objectif de cette analyse est de nous interroger sur la nature de ces propositions. Elles peuvent renvoyer soit au modèle mental des participants évoqué par le monde du texte, soit aux informations qui n'ont aucune relation avec le texte. Notre but, à travers cette analyse, est de mettre en évidence le rôle effectif de l'utilisation de la langue maternelle, en tâche de relecture. Notre intérêt étant de vérifier si cette langue active davantage les connaissances antérieures du participant, ou si elle le conduit à produire des informations absentes du texte.

Pour cela, nous avons distingué les propositions renvoyant au modèle mental des participants que nous avons appelé ainsi : « PA/MM qui signifie proposition autre/modèle mental » et les propositions « autres » que nous avons désigné comme « PA qui signifie proposition autre ».

Hypothèse 10 : Nous supposons que les groupes qui relisent en langue maternelle (arabe ou kabyle), produiront plus de propositions autres renvoyant au modèle mental que le groupe témoin qui relit en français.

Prédiction 21 : G1 et G2> G3

Hypothèse 11 : La région où se déroule notre expérimentation kabylophone, nous supposons alors que le groupe qui relit le texte en kabyle, produira plus de

propositions renvoyant au modèle mentale des participants que le groupe qui relit en arabe. Nous pouvons prédire que le nombre de propositions renvoyant au modèle mental des participants ne varie pas entre les deux groupes qui relisent en langue maternelle (arabe et kabyle).

Prédiction 22 : $G2 > G1$

Prédiction 23 : $G1 = G2$

Pour ce qui est des propositions « autres », présentes dans les deux rappels des participants et qui n'ont aucune relation avec le texte proposé, nous avons émis les hypothèses suivantes.

Hypothèse 12 : Nous supposons que le groupe témoin, qui relit en français, produira plus de propositions « autres » que les deux groupes qui relisent en langue maternelle.

Prédiction 24 : $G3 > G1$ et $G2$

Hypothèse 13 : Nous supposons que le groupe ayant relu le texte en arabe, le $G1$, produira plus de propositions « autres » que celui qui relit en kabyle, le groupe $G2$. Nous pouvons supposer que les deux groupes qui relisent en langue maternelle produiront le même nombre de propositions « autres ».

Prédictions 25 : $G1 > G2$

Prédiction 26 : $G1 = G2$

V-4- Résultats et analyse des résultats

Dans cette partie, nous exposons les principaux résultats obtenus après l'analyse des données de notre expérimentation. Les statistiques obtenues sont réalisées, comme dans la première expérience, en utilisant le logiciel « statview ».

Première analyse : Nombre de propositions rappelées, lors des deux rappels, en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées, lors de la relecture.

Les résultats obtenus, après cette première analyse, nous permettent de conclure que le nombre total des propositions produites lors du rappel 2 (R2) sont significativement plus nombreuses que celles rappelées lors du rappel 1 (R1). Autrement dit, les participants des trois groupes ont rappelé un nombre important de propositions en R2 qu'en R1. Le facteur Groupe est significatif ($p=.01$) ainsi que le facteur Rappel ($F(0,295)=21,428, p<.0001$), la prédiction 1 est confirmée. L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p=.7$). Cela veut dire que la différence entre le total des propositions rappelées, au cours des rappels R1 et R2, ne varie pas en fonction des groupes (voir figure 1).

Tableau 1 : Moyenne des propositions rappelées en fonction des groupes

	R1	R2
G1	65,8	77,6
G2	48,867	65,467
G3	1,333	93,267

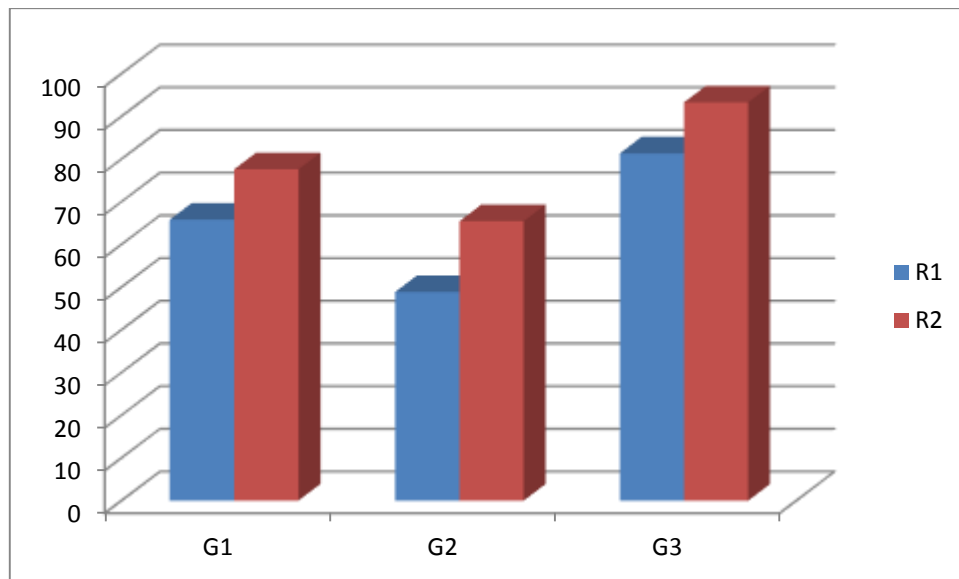


Figure 1 : Moyenne du nombre total des propositions rappelées en fonction des groupes

Au cours de cette analyse, une comparaison a été réalisée entre les différents groupes participant à notre expérience. Le but est de mettre en évidence l'effet de la langue maternelle. Pour ce faire, nous avons confronté les résultats des deux premiers groupes G1 et G2, ceux qui relisent le texte en arabe ou en kabyle, et le groupe témoin G3, qui relit en français. Afin de réaliser la comparaison, nous avons jumelé les groupes G1 et G2 en un seul groupe et deviennent G1 et le groupe G3 devient G2. Nous avons abouti aux résultats suivants.

Le nombre de propositions rappelées en rappel R2 est beaucoup plus important qu'en rappel R1. Le facteur Rappel est significatif ($F(0,137)=18,223, p.0001$) ainsi que le facteur Groupe ($p=.01$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p=.7$). La différence entre le total des propositions rappelées au cours des rappels R1 et R2 ne varie pas en fonction des groupes. Les résultats obtenus indiquent, également, que le groupe G2, groupe témoin qui relit en français, produit plus de propositions au cours des deux rappels que le groupe G1 (celui qui relit en langue maternelle). Dans ce cas, la prédiction 2 n'est pas confirmée.

Tableau 2 : Moyenne du nombre total de propositions produites en fonction de la langue utilisée lors de la relecture.

	R1	R2
G1	57,333	71,533
G2	81,333	93,267

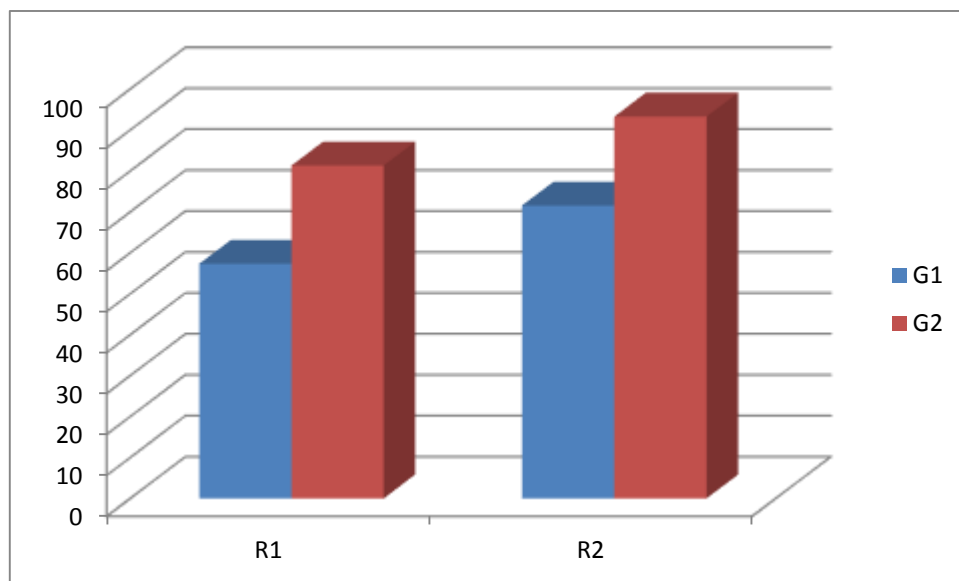


Figure2 : Total des propositions produites en fonction des langues utilisées en relecture

Concernant les résultats obtenus des deux groupes G1 et G2, qui relisent le texte en langue maternelle, l'arabe et le kabyle, l'analyse des données a montré que les participants des deux groupes produisent plus de propositions en R2 qu'en R1. Cependant, nous remarquons que c'est le G1, qui relit en arabe, qui rappelle un nombre plus important de propositions que le G2 (voir figure3) donc, la prédiction 3 n'est pas confirmée. En outre, le facteur Groupe n'est pas significatif ($p=.01$). En revanche, le facteur Rappel est significatif ($F(0,329)=19,721, p.0001$). L'interaction entre les facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p=.5$) donc, la différence entre le total des

propositions rappelées, au cours des rappels R1 et R2, ne varie pas en fonction des groupes.

Tableau3 : Moyenne des propositions produites en fonctions des langues maternelles utilisées lors de la relecture

	R1	R2
G1	65,8	78,6
G2	48,867	65,467

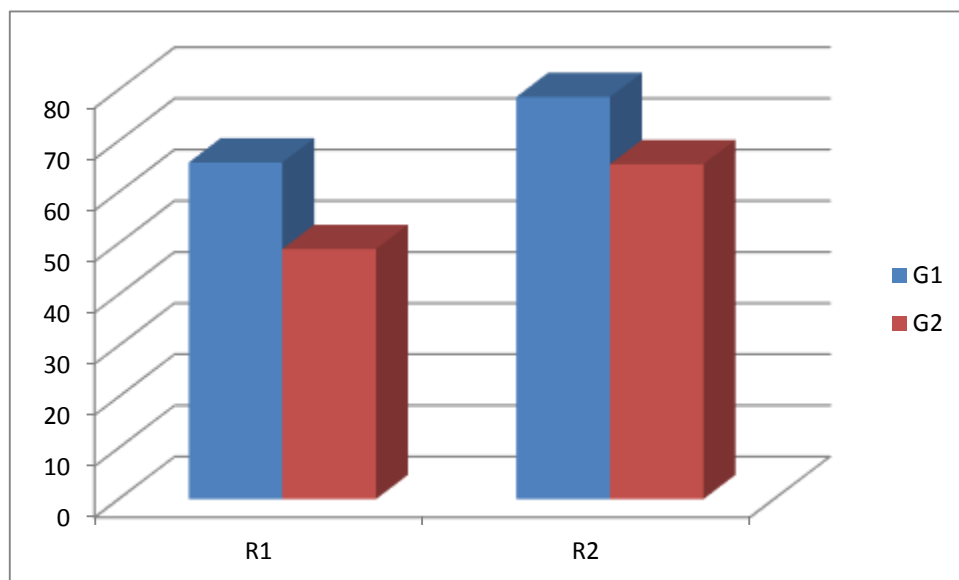


Figure3 : Total des propositions rappelées en fonction des langues maternelles utilisées en relecture.

Deuxième analyse : étude du nombre et du type des propositions rappelées, (N= propositions noyaux, B= expansion 1, C= expansion 2), en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées, lors de la tâche de relecture.

Nous abordons, dans cette partie de notre travail, le type et la nature des propositions produites dans les rappels des apprenants participant à l'expérimentation. Elles sont au nombre de trois : les phrases noyaux et les deux

expansions B (E1) et C (E2). Nous commençons, d'abord, par présenter les résultats concernant les propositions noyaux puis, nous passerons aux expansions. L'analyse des données a montré que les apprenants des trois groupes ont produit beaucoup plus de propositions noyaux N dans le deuxième rappel que dans le premier (voir tableau 4). Dans ce cas, le facteur Rappel est significatif ($F(0,16)=24,005, p<.0001$) ainsi que le facteur Groupe ($p=.006$). Ce résultat confirme la prédiction 4. L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p=.8$) donc, la différence entre le total des propositions rappelées, au cours des rappels R1 et R2, ne varie pas en fonction des groupes.

Nous remarquons, également, que le groupe G3, groupe témoin qui relit le texte en français, rappelle un total de propositions noyaux 'N' beaucoup plus important dans les rappels R1 et R2 que les deux autres groupes (voir tableau 4). Ce résultat infirme la prédiction 5. Pour ce qui est des groupes G1 et G2, qui relisent en langues maternelles arabe et kabyle, nous remarquons que c'est les participants du groupe G2, ayant bénéficié du texte d'aide en kabyle, qui produisent le moins de propositions 'N' en R2 que ceux du G1, qui ont eu le texte en arabe ($G1=55, G2= 45,133$), la prédiction 6 est infirmée.

Tableau 4 : Moyenne des propositions noyaux 'N' rappelées en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées lors de la relecture.

	R1	R2
G1	44,933	55
G2	32	45,133
G3	55,133	65,933

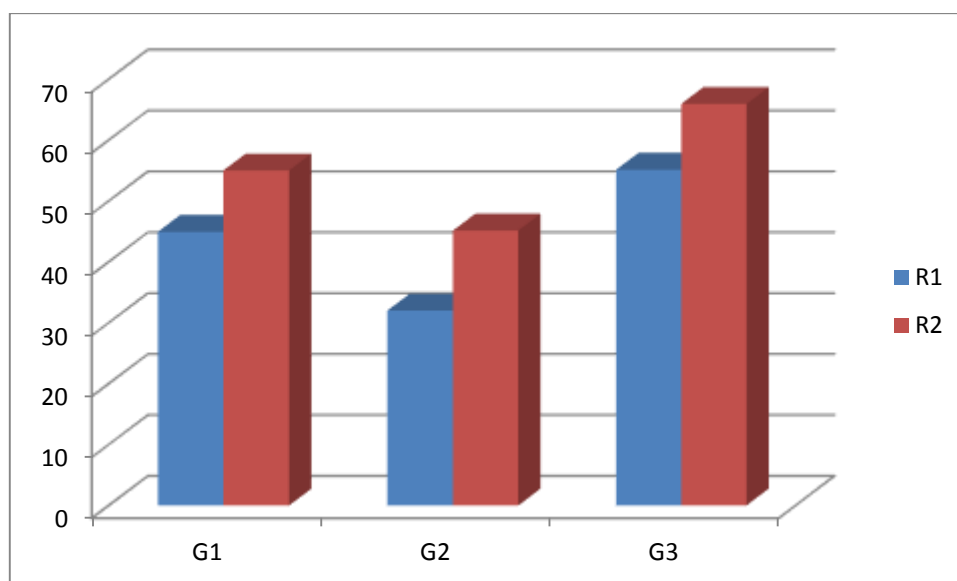


Figure 4 : Total des propositions noyaux N rappelées en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées en relecture.

Pour ce qui est de l'expansion B (E1), le tableau et la figure ci-dessous montrent que les participants, des trois groupes, produisent un nombre plus important de propositions en R2 qu'en R1. Le facteur Groupe n'est pas significatif ($p=06$) ainsi que le facteur Rappel ($F(0,362)=1,465, p.2$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p=.3$). La différence entre le total des propositions rappelées, au cours des rappels R1 et R2, ne varie pas en fonction des groupes.

Nous constatons, aussi, que le groupe G1 (9,533), qui relit en langue arabe, rappelle plus de propositions B (E1) en R2 que les deux autres groupes ($G2= 7,267$, $G3=9,467$). Ceci confirme la prédiction 7 et infirme la prédiction 8. Pour ce qui est des participants qui relisent en langue maternelle G1 et G2, l'analyse des données indique que le groupe G1, ayant bénéficié du texte d'aide en arabe, produit un nombre plus important de propositions 'B' que le G2, dont le texte proposé à la relecture est en kabyle. La prédiction 9 dans ce cas est confirmée.

Tableau 5 : Moyenne des propositions B (E1) rappelées en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées en relecture.

	R1	R2
G1	4,733	9,533
G2	7	7,267
G3	9,133	9,467

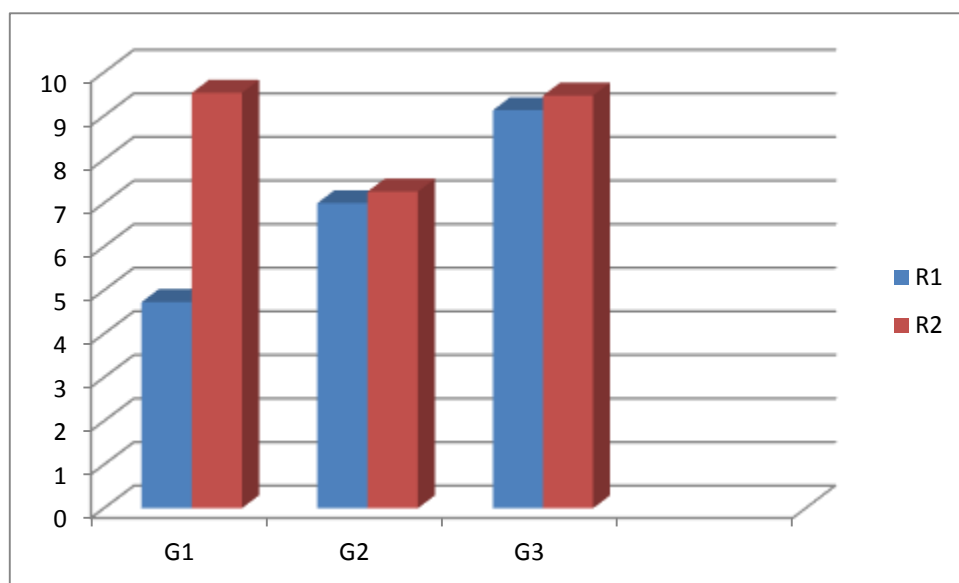


Figure 5 : Total des propositions B (E1) produites en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées en relecture.

Le dernier point que nous avons abordé dans cette deuxième analyse est celui des propositions 'C' qui sont les expansions 2. Les résultats ont mis en avant le fait que le nombre de propositions 'C' rappelées, lors du rappel R2, n'est pas significativement plus important que celui du R1. Le facteur Rappel n'est pas significatif ($F(0,239)=1,957, p.6$) ainsi que le facteur Groupe ($p=.1$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p=.2$). Dans ce cas, la différence entre le total des propositions rappelées, au cours des rappels R1 et R2, ne varie pas en fonction des groupes (voir figure 6).

Nous constatons, d'après le tableau et la figure ci-dessous, que c'est le groupe G2 (relecture en kabyle) qui produit le moins de propositions 'C' en rappel R2 que les deux autres groupes (G1=14,067, G2=13,067, G3=17,867). Dans ce cas, la prédiction 10 est infirmée et la 11 est confirmée.

Nous remarquons, enfin, que le groupe G3 rappelle plus de propositions 'C' en R2 que les autres groupes (voir tableau 6), la prédiction 12 est confirmée. Pour ce qui est des deux groupes G1 et G2 (qui relisent en langues maternelles), c'est le G1, qui relit en arabe, qui produit plus de propositions 'C' en R2 que le G2 qui relit en kabyle. La prédiction 13 est infirmée.

Tableau 6 : Moyenne des propositions C rappelées en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées lors de la relecture.

	R1	R2
G1	16,133	14,067
G2	9,867	13,067
G3	17,067	17,867

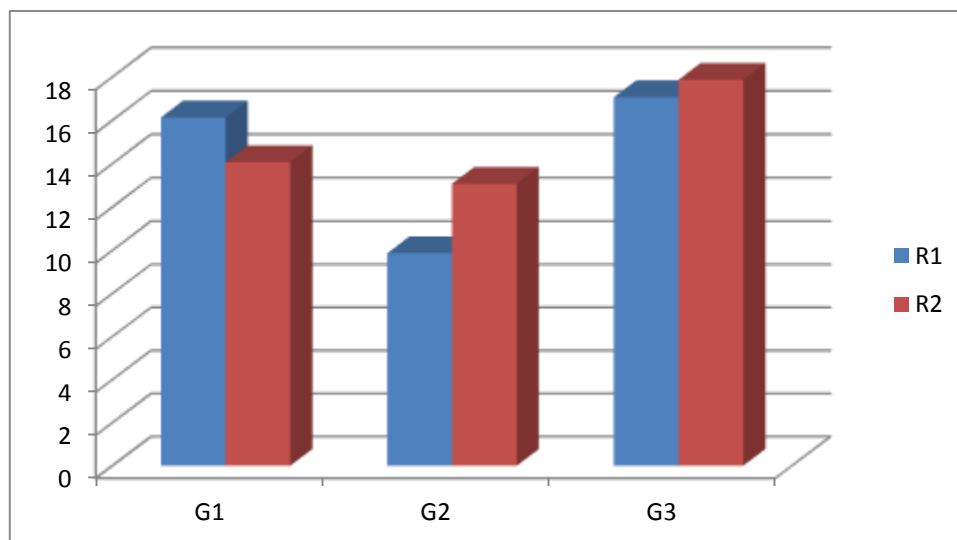


Figure 6 : Total des propositions 'C' rappelées en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées en relecture.

Troisième analyse : examen de la qualité du rappel en fonction du type de propositions produites : identiques/similaires/autres et ce, en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées lors de la relecture.

Cette analyse nous l'avons consacrée à l'étude de la qualité des rappels produits par les participants des trois groupes, en prenant en considération le type des propositions rappelées. Nous nous sommes basés sur trois types de propositions : identiques (cela signifie que les participants ont repris les mêmes mots du texte), similaires (qui renvoient au même sens que celui du texte mais exprimées par des mots différents) et autres (des ajouts qui ne sont pas présents dans le texte). Au cours de cette partie, nous présentons d'abord, les propositions 'identiques', puis les 'similaires' et enfin les propositions 'autres'.

Pour ce qui est des propositions identiques, nous avons constaté que les participants produisent un nombre plus important de ce type de propositions en R2 qu'en R1. Par contre, le groupe G2, qui relit en kabyle, est celui qui en produit moins en R2 par rapport aux autres. Le facteur Rappel est significatif ($F(0,187)=8,495, p.005$). Le facteur Groupe n'est pas significatif ($p=.8$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel est significative ($p=.04$). Cela veut dire que la différence entre le total des propositions identiques rappelées, au cours des R1 et R2, varie en fonction des groupes (voir figure 7).

Le résultat de cette analyse nous laisse voir, également, que les participants du groupe G3 (relecture en français) produisent sensiblement plus de propositions identiques en R2 que ceux des autres groupes ($G1= 21,2$, $G2=17$, $G3=21,733$), la prédiction 14 est confirmée.

Tableau 7 : Moyenne des propositions identiques produites lors des deux rappels en fonctions des groupes.

	R1	R2
G1	17,333	21,2
G2	17,267	17
G3	12,933	21,733

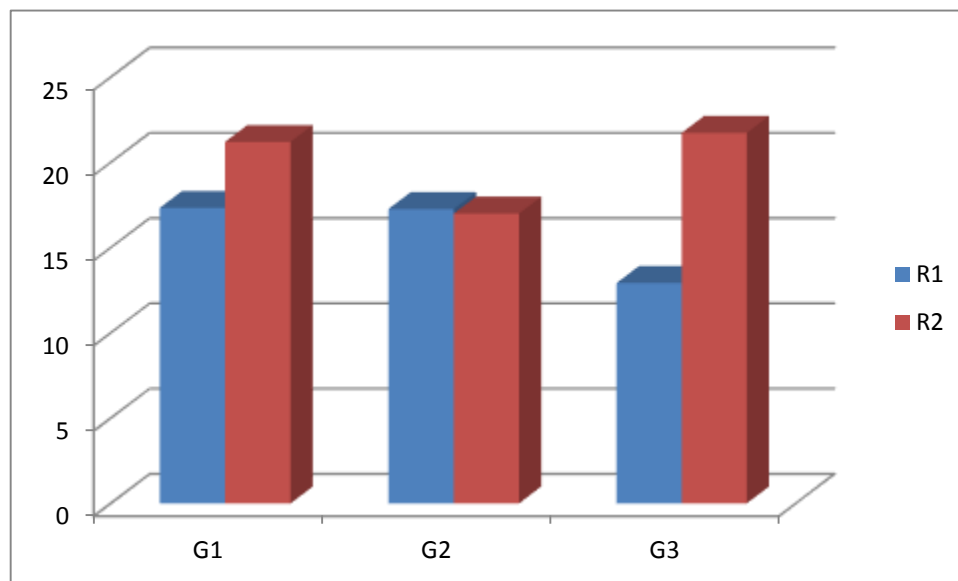


Figure 7 : Total des propositions identiques produites en fonction des groupes et des langues utilisées en relecture.

Le deuxième type de propositions que nous avons analysées, dans notre étude, est celui des propositions similaires. Les résultats obtenus nous confirment le fait que les participants des trois groupes produisent un nombre plus important de propositions similaires en R2 qu'en R1 ($G1 = 36,133$, $G2 = 34$, $G3 = 46,067$). Cela veut dire que les apprenants, après la relecture du texte en langues maternelles, pour les groupes G1 et G2, ou en français pour le groupe G3, reprennent le même sens du texte, exprimé dans leur propre vocabulaire de façon similaire. Dans ce cas, le facteur Rappel est significatif ($F(0,131) = 62,135, p < .0001$) ainsi que le facteur Groupe ($p = .02$). Ce résultat confirme la prédiction 15. Aussi, l'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p = .8$). Donc, la différence entre le total des propositions similaires rappelées, au cours des R1 et R2, ne varie pas en fonction des groupes (voir figure 8).

Nous constatons, après l'analyse des données, que les groupes G1 et G2 produisent moins de propositions similaires en R2 qu'en R1 que le groupe G3. Ce résultat nous permet d'infirmer la prédiction 16 et de confirmer la 17. Ce qui est à remarquer, d'après le tableau et la figure 8, c'est que le groupe G2 est celui qui

restitue le moins de propositions similaires par rapport aux autres groupes, notamment le groupe G1, qui relit aussi en langue maternelle (G1=36,133 – G2=34). Dans ce cas, la prédiction 18 est infirmée.

Tableau 8 : Moyenne des propositions similaires produites en fonction des groupes et des langues utilisées lors de la relecture.

	R1	R2
G1	22,2	36,133
G2	19,067	34
G3	33,333	46,067

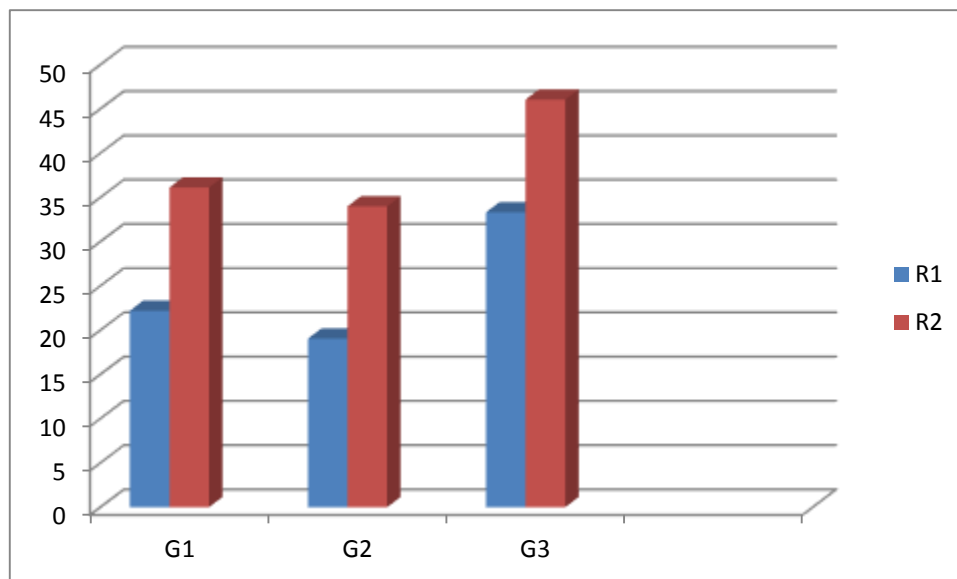


Figure 8 : Total des propositions similaires produites en fonction des groupes et des langues utilisées en relecture

Le dernier type de propositions, que nous avons analysé, est celui des propositions ‘autres’ qui sont des ajouts absents du texte soumis à la lecture mais, présents dans les rappels de nos participants. Nous constatons que les groupes G1 et G3 rappellent moins de propositions ‘autres’ en R2 qu’en R1 (voir tableau 9). Par contre, le groupe G2 en produit un peu plus en R2 qu’en R1.

D'autre part, nous remarquons que c'est le groupe G3 qui ajoute plus de propositions « autres » que les autres groupes (voir tableau et figure 9).

Ceci dit, le facteur Rappel n'est pas significatif ($F(1,961)=5,975, p.08$), par contre, le facteur Groupe est significatif ($p=.005$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p=.1$). C'est-à-dire que la différence entre le total des propositions 'autres' rappelées, au cours des rappels R1 et R2, ne varie pas en fonction des groupes et des langues utilisées (voir figure 9). Ce résultat nous permet d'infirmer la prédiction 19 et de confirmer la 20.

Tableau 9 : Moyenne des ajouts produits lors des deux rappels en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées.

	R1	R2
G1	26,267	21,133
G2	12,533	14,467
G3	33,067	25,467

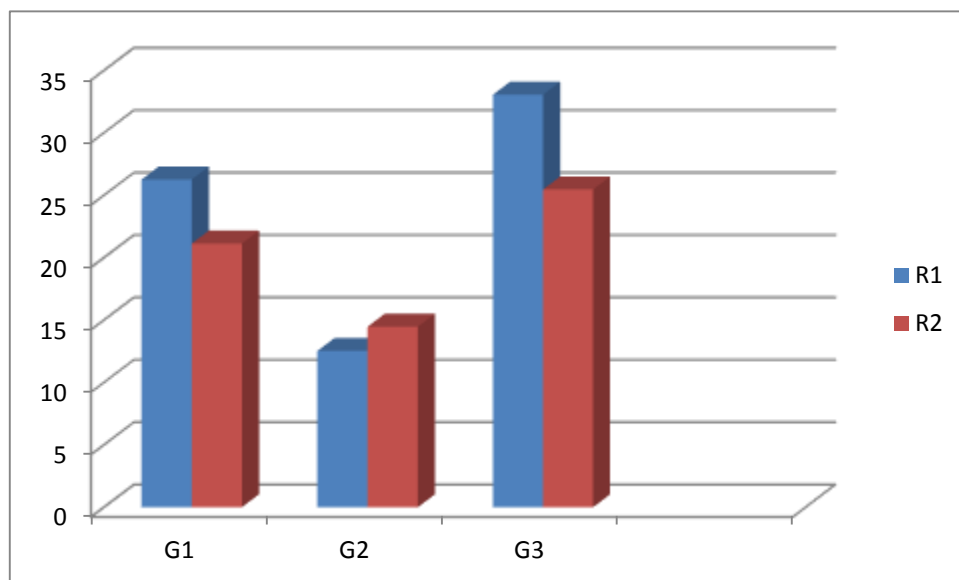


Figure 9 : Total des propositions autres produites lors des deux rappels en fonction des groupes et des langues utilisées en relecture.

Quatrième analyse : étude des types d'ajouts, (PA=propositions ajoutées/MM=modèle mental), produits par les participants en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées en tâche de relecture.

Au cours de cette analyse, nous nous focalisons sur les propositions « autres », considérées comme des ajouts que nous avons retrouvés dans les rappels, produits par les participants. Nous distinguons deux types, il y a ceux qui n'ont aucune relation avec le sens du texte ou avec le monde qu'il évoque, et ceux qui renvoient au modèle mental des participants. Ces derniers, renseignent sur toutes les connaissances antérieures des apprenants, activées au moment de la lecture, et renvoient au monde évoqué par le texte.

Pour ce qui est des propositions « autres » renvoyant au modèle mental (MM) des participants, nous avons trouvé que le facteur Rappel n'est pas significatif ($F(0,871)=3,637, p.3$) ainsi que le facteur Groupe ($p=.1$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel est significative ($p=.03$). Cela veut dire que la différence entre le total des propositions autres en relation avec le modèle mental produites, au cours des rappels R1 et R2, varie en fonction des groupes et des langues utilisées (voir figure 10).

L'examen des données nous montre que les apprenants du groupe G2, ayant bénéficié d'une aide textuelle en kabyle lors de la tâche de relecture, produisent plus de propositions en rapport avec leur modèle mental en rappel R2 qu'en R1 que les autres groupes G1 et G3, (voir tableau et figure 10). Les prédictions 21 et 22 sont confirmées. Ce résultat nous permet de conclure que le kabyle aide les apprenants à ajouter davantage de propositions, issues de leurs connaissances antérieures. C'est-à-dire des connaissances stockées en mémoire. Cette langue conduit les apprenants à produire plus d'informations qui sont absentes dans le texte mais, qui sont évoquées par son contenu. Cependant, le groupe G1, qui relit en arabe, est celui qui a fait le moins d'ajouts en relation avec le modèle mental. Dans ce cas, la prédiction 23 est infirmée.

Tableau 10 : Moyenne des propositions ajoutées en relation avec le modèle mental des participants et en fonctions des groupes et des langues maternelles utilisées.

	R1	R2
G1	4,267	4,133
G2	5,8	10
G3	9,467	7,933

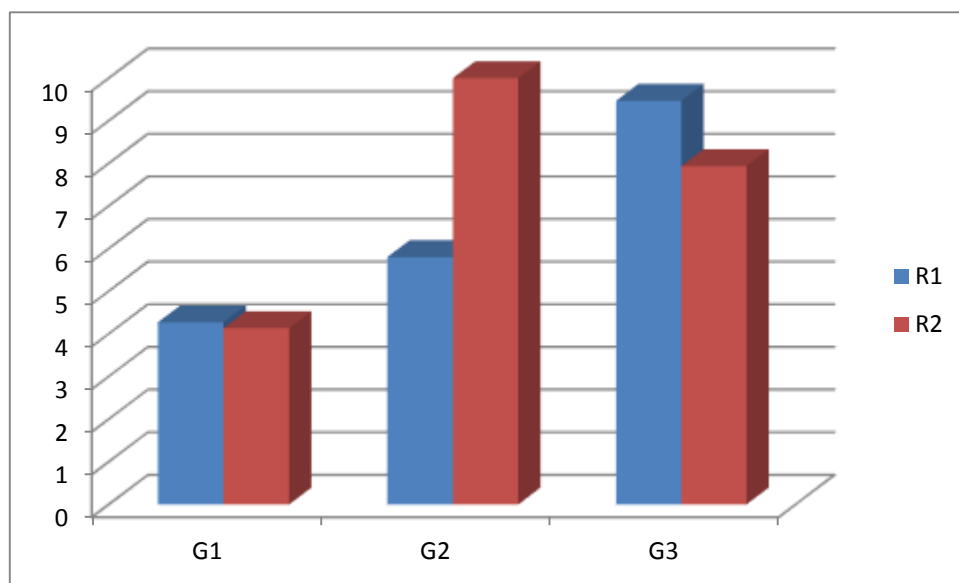


Figure 10 : Total des propositions ajoutées en relation avec le modèle mental des participants et en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées en relecture.

Concernant les ajouts produits, par les participants des trois groupes, n'ayant aucune relation avec le texte, ni de pertinence avec son contenu, nous avons trouvé que le facteur Rappel est significatif ($F(1,234)=15,082, p.001$) ainsi que le facteur Groupe ($p<.0001$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p=.3$). Cela veut dire que la différence entre le total des propositions ajoutées, n'ayant aucune pertinence avec le contenu du texte, produites au cours des rappels R1 et R2 ne varie pas en fonction des groupes et des langues utilisées.

D'après la figure et le tableau ci-dessous, nous pouvons comprendre que les groupes G1 (relecture en arabe) et G3 (relecture en français), produisent plus

d'ajouts et le même pourcentage en R2 que le groupe G2 (texte d'aide en kabyle) ($G1=17$, $G2=4,467$, $G3=17$), ce constat infirme la prédiction 24. Pour ce qui est des deux groupes G1 et G2, qui relisent en langues maternelles, c'est le G2 qui ajoute le moins de propositions 'autres' n'ayant aucune relation avec le texte que le groupe G1. Dans ce cas, la prédiction 25 est confirmée et la 26 est infirmée.

Tableau 11 : Moyenne des propositions 'autres' n'ayant aucune relation avec le texte en fonction des groupes et des langues utilisées.

	R1	R2
G1	22	17
G2	6,667	4,467
G3	24,933	17

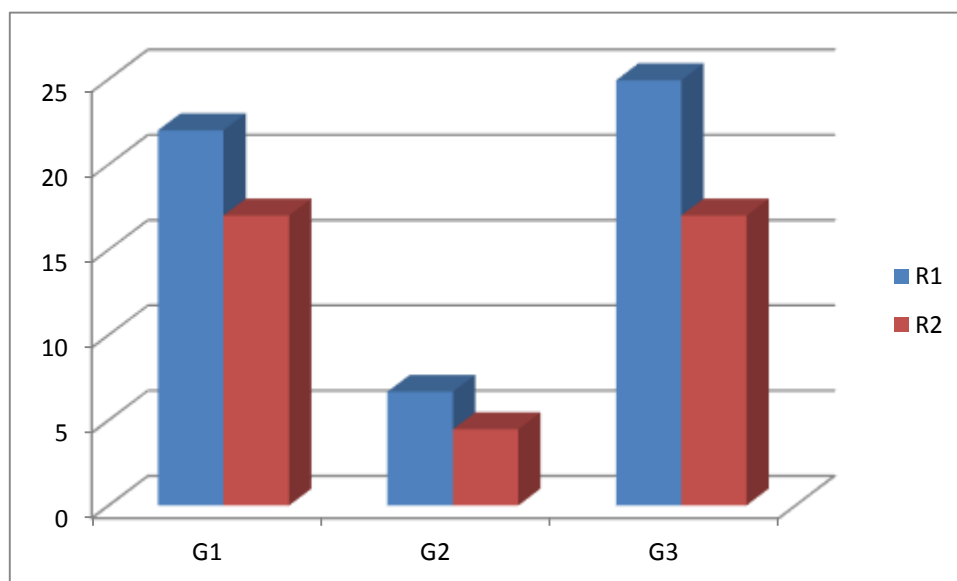


Figure 11 : Total des propositions 'autres' n'ayant aucune relation avec le texte en fonction des groupes et des langues utilisées.

L'analyse des résultats étant terminée, nous présentons, dans ce qui suit, les différentes interprétations et les discussions relatives à ces résultats.

V-5- Interprétation des résultats

Cette deuxième expérience s'inscrit, au même titre que la première, dans le cadre de la problématique de la compréhension du texte narratif en français langue étrangère, dans un contexte plurilingue. Elle est menée auprès d'apprenants lycéens ayant des difficultés de compréhension et de traitement de récit en L2. Ce travail porte sur l'effet de l'utilisation de la langue maternelle, en tâche de relecture, sur la compréhension d'un texte narratif incohérent en L2 et son incidence sur la qualité du rappel produit. Le but de cette expérience est d'analyser les conditions dans lesquelles la langue maternelle aide les apprenants à rétablir la cohérence du texte d'une part, et de se construire une représentation cohérente de ce qu'ils ont lu, d'autre part.

Pour mettre au point cette expérience, nous avons suivi les mêmes étapes que celles de la première expérience, sauf que nous avons travaillé avec trois autres groupes d'apprenants du même lycée, Abane Ramdhane de Tizi-Ouzou. Nous avons effectué les mêmes séances expérimentales avec ces apprenants, celle de la lecture du texte narratif en français langue étrangère et celle de la relecture du même texte, présenté dans les deux langues maternelles à savoir le kabyle et l'arabe, suivie d'une tâche de rappel.

Au cours de la première séance, les trois groupes d'apprenants, à savoir le groupe arabophone (relecture du texte en arabe), le groupe kabylophone (relecture en kabyle) et le groupe témoin (c'est le groupe qui relit le texte en FLE), ont été mis dans les mêmes conditions. Aucune aide n'a été fournie ni pour la lecture/relecture, ni par l'enseignant. La consigne proposée était de lire attentivement le texte intitulé « les deux amis » dans le but de comprendre et de retenir le maximum d'informations importantes. A la fin de la séance, une tâche de rappel a été assignée aux participants, des trois groupes, afin de restituer et de rappeler les informations retenues.

Quatre jours plus tard, nous avons revu les mêmes groupes pour une deuxième séance, durant laquelle nous leur avons remis le même texte en modifiant le facteur langue. Autrement dit, le texte a été traduit dans les deux langues maternelles de nos participants à savoir le kabyle et l'arabe. Au cours de

cette séance, le groupe G1 relit en arabe, le groupe G2 relit le texte en kabyle et le groupe G3, que nous avons pris comme groupe témoin, a relu le texte dans la même langue que celle de la première séance, en français. La consigne était la même, lire, comprendre, retenir et produire un rappel.

Quatre analyses ont été effectuées à partir des rappels produits par nos apprenants, lors des deux séances de travail. Nous avons utilisé l'analyse propositionnelle afin d'extraire le contenu sémantique des informations rappelées par les participants de notre expérimentation. Puis, pour comptabiliser le nombre de propositions rappelées, nous avons utilisé le logiciel « StatView » pour effectuer les différentes statistiques qui nous ont permis de valider ou d'invalidier les différentes séries d'hypothèses émises. Concernant ces hypothèses, nous avons repris les mêmes que celles de la première expérience et ce, dans le but d'établir une comparaison entre les différents résultats obtenus ainsi qu'entre les traitements cognitifs mis en œuvre de la part des apprenants.

La première série d'hypothèses concerne le nombre de propositions rappelées, lors des deux rappels, en fonction des groupes et des langues maternelles utilisées, lors de la tâche de relecture. Nous formulons l'hypothèse H1 que les participants des trois groupes produiront plus de propositions lors de l'épreuve de relecture dans le rappel 2 que dans l'épreuve de lecture dans le rappel 1. Les résultats obtenus ont confirmé cette hypothèse. Les apprenants des trois groupes produisent plus de propositions en R2 qu'en R1. Dans ce cas, la prédiction 1 est confirmée et ce, quelle que soit la langue utilisée en tâche de relecture.

Dans la deuxième hypothèse H2, nous avons supposé que les groupes qui relisent en langue maternelle, arabe et kabyle, allaient rappeler plus de propositions en R2 qu'en R1. L'analyse nous a démontré le contraire de ce que nous avons prédit donc, la prédiction 2 est infirmée. Nous avons émis cette hypothèse dans le but d'établir une comparaison entre l'effet des langues utilisées en relecture : la langue maternelle et la langue étrangère. Il en ressort que c'est le groupe G3, qui relit en français, qui produit plus de propositions par rapport aux deux autres groupes G1 (relecture en arabe) et G2 (relecture en

kabyle). Nous pouvons interpréter ce résultat par le fait que le groupe G3 a gardé en mémoire davantage de propositions du texte et que leur récupération était plus facile lors du rappel que les groupes G1 et G2, ayant relu en langue maternelle.

Pour ce qui de la troisième hypothèse H3, nous avons établi une comparaison entre les résultats des deux groupes qui relisent en langue maternelle, à savoir le groupe G1 et le groupe G2. Le but étant de montrer laquelle de ces deux langues l'arabe et le kabyle peut constituer une aide à la construction d'une représentation cohérente du texte narratif qui est, quant à lui, incohérent. Pour ce faire, nous avons supposé que ce sont les participants du groupe G2, ayant reçu l'aide textuelle en kabyle, qui allaient produire un nombre plus important de propositions en R2 que celui qui relit en arabe, le G1. Les résultats obtenus n'ont pas confirmé cette hypothèse, du fait que c'est le groupe arabophone qui rappelle le plus de propositions.

La deuxième série d'hypothèses est réservée à la nature des propositions rappelées selon leur importance. Nous avons consacré une analyse pour les différentes propositions que les participants ont produites : les propositions noyaux N et les expansions B et C. Le logiciel utilisé nous a permis de comptabiliser le nombre exacte d'informations rappelées renvoyant soit aux propositions noyaux N, soit aux expansions B et C. Le but étant de vérifier lesquelles de ces propositions sont mises en œuvre dans les deux rappels des apprenants, et ce en fonction des langues utilisées en relecture.

Dans la quatrième hypothèse H4, nous avons supposé que les participants des trois groupes allaient rappeler plus de propositions noyaux N en R2 qu'en R1. Cette hypothèse a été confirmée par les résultats obtenus. Cependant, les résultats nous permettent de constater que c'est le groupe G3 qui produit le nombre le plus important de ce type de propositions. Dans ce cas, la prédiction 5 n'est pas confirmée. Pour ce qui est des deux autres groupes G1 (relecture en arabe) et G2 (relecture en kabyle), c'est le groupe kabylophone qui rappelle le moins de propositions noyaux N, la prédiction 6 est donc infirmée. Ce résultat nous permet de conclure que parmi les trois langues utilisées, en tâche de

relecture, c'est le français et l'arabe qui favorisent la restitution des informations les plus importantes du texte à savoir les propositions noyaux N.

Dans la cinquième hypothèse H5, nous avons supposé que le rappel des propositions B (expansion 1), de la part de nos participants, varie en fonction des groupes et des langues utilisées en tâche de relecture. L'analyse des résultats a démontré une variation croissante. Cela veut dire que, c'est le groupe G1 qui produit un nombre plus important de ce type de propositions B et que c'est le groupe G3 qui en produit le moins. Nous pouvons dire que cette hypothèse est confirmée car même entre les groupes qui relisent en langues maternelles, c'est le groupe kabylophone qui rappelle le moins de cette expansion B.

Concernant la sixième hypothèse H6, nous supposons une variation de rappel de la proposition C (expansion 2) et ce, en fonction des groupes et des langues utilisées en relecture. Les résultats obtenus confortent cette hypothèse dans la mesure où, la production de cette proposition varie d'un groupe à un autre. L'analyse des rappels de nos apprenants nous a dévoilé le fait que c'est le groupe G3, qui relit en français, qui produit le plus de ce type de proposition C. Pour ce qui est des deux autres groupes, c'est le groupe G2, qui a reçu le texte d'aide en kabyle, qui en rappelle le moins.

Les résultats de cette deuxième analyse nous permettent d'établir une comparaison des rappels des différentes propositions, à savoir les noyaux N et les expansions B, C et ce, en fonction des trois langues utilisées en tâche de relecture. Pour ce qui de la comparaison des résultats entre la langue étrangère et les langues maternelles, nous avons trouvé que tantôt c'est le français et tantôt c'est l'arabe qui permet, aux apprenants, de restituer un nombre important de ces types de propositions N, B et C. Cependant, pour les deux langues maternelles à savoir l'arabe et le kabyle, c'est l'arabe qui aide les participants à rappeler plus de propositions N, B et C par rapport au groupe qui relit en kabyle.

La troisième analyse consiste à mettre en relief la qualité des rappels produits. Nous avons abordé, au cours de cette analyse, la nature des propositions rappelées en les classant dans trois niveaux différents : les propositions identiques, les propositions similaires et les propositions autres. Nous avons

repris le même principe que celui de la première expérience. Il consiste à faire correspondre chaque proposition à un niveau de représentation, abordé par Van Dijk et Kintsch (1978, 1983). Pour ce qui est des premières propositions, identiques, nous les avons représentées par le niveau de la surface textuelle, vu le constat que nous avons relevé dans les rappels de nos apprenants qui reproduisaient mot à mot les propositions du texte sans aucune modification.

Concernant les deuxièmes, ‘similaires’, nous avons remarqué que les apprenants, tout en gardant les idées et surtout le sens du texte, ont employé leurs propres mots en modifiant les propositions du texte de façon similaire. Ce fait correspond au niveau de la base de texte. Enfin, le troisième type de proposition est celui qui concerne tous les ajouts trouvés dans les deux rappels produits. Ces ajouts renvoient à toutes les informations qui n’ont aucune relation avec les propositions du texte, ni avec son contenu.

Pour ce qui est des propositions ‘identiques’, nous avons émis dans l’hypothèse H7 le fait que les participants du groupe G3 sont ceux qui produisent le plus de ce type de propositions en R2 qu’en R1 par rapport aux deux autres groupes G1 et G2, qui relisent en langue maternelle. Les résultats obtenus ont confirmé cette hypothèse. Les participants du groupe témoin G3 n’ont apporté aucune modification aux propositions du texte, ils se sont contentés de les reprendre mot à mot.

Ce constat peut s’expliquer par le fait que les apprenants du groupe G3, contrairement aux groupes G1 et G2, relisent le texte dans la même langue (le français) et gardent en mémoire ses différents mots et propositions donc, ils les reproduisent tels quels sans aucune modification. Dans ce cas, la prédiction 14 est confirmée. Ce résultat nous renseigne sur la qualité du traitement textuel, mis en œuvre par nos apprenants, qui s’est limité à la surface textuelle c’est-à-dire, à un niveau de représentation lexical, syntaxique et morphologique. Ces apprenants donc, se sont engagés dans ce que Scardamalia et Bereiter (1987) appellent « la stratégie des connaissances racontées ». Dans ce cas, il n’y a aucune construction d’une représentation cohérente du contenu sémantique du texte lu.

Pour ce qui est de la comparaison faite entre les résultats obtenus, concernant les deux groupes qui relisent en langues maternelles G1 et G2, c'est le groupe kabylophone G2 qui produit moins de propositions identiques en R2 que le groupe arabophone G1.

Dans la huitième hypothèse H8, celle qui concerne les propositions similaires, nous avons supposé que les trois groupes allaient produire un nombre important de ce type de propositions en R2 qu'en R1 et ce, en fonction des langues utilisées en tâche de relecture. Les résultats de notre analyse ont conforté notre hypothèse. Les participants, après la relecture du texte en langues maternelles ou en français, ont produit plus de propositions similaires en R2. Dans ce cas, la prédiction 15 a été confirmée. Cependant, le groupe qui produit le plus de ce type de propositions reste le groupe G3, ce qui nous a amené à infirmer la prédiction 16 et à confirmer la 17.

Ce résultat peut s'interpréter par le fait que la relecture dans la même langue peut conduire les apprenants à adopter deux comportements : soit à reproduire mot à mot les propositions du texte, comme c'était le cas avec les propositions identiques, soit à garder en mémoire les idées et le sens du contenu du texte et à employer leur propre vocabulaire, comme c'est le cas avec les propositions similaires. Le groupe G3, dans ce cas, a rendu compte du contenu sémantique du texte lu en modifiant totalement la base de texte. Il y a eu donc, une construction d'une représentation cohérente, au niveau local et global, du texte qui était incohérent.

Concernant les deux autres groupes G1 et G2, ceux qui relisent en langues maternelles, les résultats indiquent que c'est le groupe arabophone G1 qui produit un nombre important de propositions similaires par rapport au groupe kabylophone, ce qui infirme la prédiction 18. Nous retenons donc, que l'arabe est la langue maternelle qui favorise la mise en œuvre d'un traitement textuel cohérent avec le contenu sémantique du texte proposé à la lecture au même titre que le français langue étrangère. Ce sont les deux langues qui aident les apprenants à restituer la cohérence, dans les rappels produits, pour un texte qui est incohérent.

Pour ce qui est des propositions ‘autres’, nous avons supposé dans la neuvième hypothèse H9 que les groupes G3, relecture en français, et G2, relecture en kabyle, allaient produire un nombre important de ce type de propositions. Ce sont des informations ajoutées n’ayant aucune relation avec le texte, ni avec son contenu. Les résultats obtenus ont, au même temps, confirmé et infirmé cette hypothèse. Elle est confirmée dans le sens où, c’est le G3 qui produit le plus de ces propositions par rapport aux autres groupes. En revanche, elle est infirmée dans la mesure où, entre les deux groupes qui relisent en langue maternelle, c’est le G2, qui relit en kabyle, qui en produit le moins par rapport au G1, qui relit en arabe.

Ce que nous pouvons remarquer, tout au long de la troisième analyse, c’est que le français et l’arabe favorisent la restitution d’un nombre important de propositions quelle que soit leur nature : identique, similaire mais aussi, l’ajout d’informations n’ayant aucune relation avec le contenu sémantique du texte proposé à la lecture. Il est clair que ces deux langues aident les apprenants à se construire une représentation mentale cohérente du monde évoqué par le texte malgré l’incohérence qui le caractérise.

Ce qui est à remarquer, aussi, c’est que le groupe G2, qui a reçu le texte d’aide en kabyle, est celui qui produit le moins de propositions identiques, similaires et même autres. Nous pouvons retenir, dans ce cas et vu les résultats obtenus, que pour un texte incohérent, c’est le français langue étrangère et l’arabe langue maternelle qui aident, dans certains cas, les apprenants à se représenter de manière cohérente le contenu sémantique du texte narratif.

La quatrième analyse nous l’avons consacrée, uniquement, aux propositions ‘autres’ ou ajoutées. Le but est de les distinguer vu le constat fait dans les rappels de nos participants. Nous avons remarqué deux types de propositions ajoutées : celui dont les propositions renvoyaient au modèle mental des apprenants, évoqué par le monde du texte. Il s’agit du « modèle de situation », évoqué par Kintsch et van Dijk (1983). Ce dernier se définit par l’interaction entre les informations véhiculée dans un texte et les connaissances antérieures des lecteurs. Le second type, est celui dont les propositions

renvoyaient aux informations n'ayant aucune relation avec le contenu sémantique du texte narratif, proposé à la lecture.

Pour cette analyse, nous avons émis les hypothèses H10 et H11 selon lesquelles les deux groupes qui relisent en langues maternelles, G1 et G2, allaient produire plus de propositions 'autres' en relation avec leur modèle mental que le groupe G3, qui relit en français. Le résultat obtenu a confirmé ces hypothèses mais, l'hypothèse H10 n'est pas confirmée dans sa totalité. En effet, l'utilisation de la langue maternelle, en tâche de relecture, a permis d'activer les connaissances antérieures des apprenants, les aidant ainsi à restituer la cohérence dans leurs rappels. En revanche, le résultat de notre analyse nous a dévoilé le fait que le kabyle, contrairement à l'arabe, est la langue maternelle qui a favorisé le plus la production de ce type d'ajouts.

Les apprenants du groupe G2 ont modifié complètement la base de texte en ajoutant des informations qui sont absentes dans le texte lu mais, qui sont évoquées par son contenu. Cette modification nous a permis d'identifier, sur le plan linguistique, le type de stratégie dans lequel se sont engagés les apprenants, au cours de la lecture du texte narratif incohérent. En effet, les participants du groupe G2 ont mis en œuvre ce que Scardamalia et Bereiter (1987) appellent « la stratégie des connaissances transformées ». Les lecteurs ont ajouté des informations issues de leurs connaissances antérieures stockées en mémoire. Ce résultat, peut s'interpréter par le fait que l'utilisation de la langue maternelle, notamment le kabyle dans notre cas, permet aux apprenants de développer un modèle mental renvoyant à la situation du monde évoquée par le contenu du texte.

Nous pouvons retenir que le kabyle, utilisé comme aide à la compréhension en tâche de relecture, favorise l'activation des connaissances antérieures des apprenants qui sont en relation avec le monde évoqué dans le texte. Dans ce cas, la langue L1 exerce un effet considérable sur le traitement des informations du texte. Elle assure ainsi, une compréhension profonde de ce que les apprenants lisent mais surtout, les aider à se représenter d'une manière cohérente le contenu sémantique du texte incohérent.

Aussi, le kabyle a facilité aux lecteurs le processus de compréhension en L2, par le fait que les apprenants du groupe G2 reformulent non seulement les informations du texte, en employant leurs propres mots, mais ils traitent aussi le niveau sémantique en ajoutant de nouvelles informations qui renvoient à leurs connaissances antérieures, activées par l'aide textuelle en L1. Ces connaissances aident les apprenants à mettre en œuvre un traitement efficace du niveau sémantique du texte narratif en L2. Elles favorisent l'ajout d'informations pertinentes et surtout cohérentes dans leurs rappels.

Dans les hypothèses H12 et H13, concernant les propositions 'autres' n'ayant aucune relation avec le contenu du texte, nous avons supposé que les participants du groupes G3 allaient produire un nombre important de ce type de propositions par rapport aux deux autres groupes, qui relisent en langue maternelle. Aussi, nous supposions que le G1 qui relit en arabe est celui qui produit le plus d'ajouts n'ayant aucune relation avec le texte que le G2 qui relit en kabyle. L'analyse des résultats a infirmé l'hypothèse H12 et a confirmé l'hypothèse H13. Les données ont démontré que les deux groupes G1 et G3 ont produit le même nombre d'ajouts que le groupe G2 qui a produit le moins de ce type de propositions.

Ce résultat peut s'interpréter par le fait que l'utilisation des deux langues en relecture à savoir l'arabe, en tant que langue maternelle, et le français en tant que langue étrangère, n'a pas aidé les apprenants des groupes G1 et G3 à mettre en œuvre un traitement efficace du contenu sémantique du texte lu. Ce fait, peut être expliqué par les différentes propositions ajoutées qui n'avaient de relation ni avec le texte, ni avec son contenu. Le français et l'arabe ont empêché les apprenants de mettre en œuvre un traitement textuel cohérent avec les informations véhiculées dans le texte. Dans ce cas, la construction de la représentation mentale du texte n'est pas efficace.

Ces données peuvent être expliquées, aussi, par le texte que nous avons proposé et qui se caractérise par son incohérence. Le but de notre expérience étant de vérifier si l'utilisation de la langue maternelle, en tâche de relecture, peut constituer une aide au rétablissement de la cohérence ou plutôt accentuer

l'incohérence des informations à rappeler. Les résultats ont bien démontré que le français et l'arabe n'ont pas aidé les apprenants à restituer la cohérence dans leurs rappels. Ces deux langues ont conduit les participants à ajouter davantage de propositions « autres » qui ne sont pas en relation de cohérence ni avec le contenu sémantique du texte, ni avec le monde qu'il évoque. Dans ce cas, quand un texte présente des anomalies, l'incohérence dans notre cas, l'aide proposée en langue maternelle s'est avérée insuffisante pour traiter le contenu sémantique du texte narratif.

En revanche, un fait est constaté dans les rappels des apprenants, notamment ceux du groupe G2 qui relit en kabyle. Nous avons remarqué que ce groupe est celui qui produit le moins de propositions « autres », ne renvoyant pas au contenu du texte. Nous pouvons interpréter ce résultat par le fait que le kabyle a permis aux participants d'activer leurs connaissances antérieures, stockées en mémoire. Cela a facilité leur récupération et a permis la restitution de la cohérence dans leurs rappels. Effectivement, le groupe G2 est celui qui produit davantage de propositions 'autres' renvoyant à une construction d'un modèle de situation, évoqué par le monde du texte. Le kabyle, dans ce cas, permet aux apprenants d'améliorer la compréhension du texte incohérent d'une part, et le traitement des différentes informations du texte, d'autre part. L'incohérence du texte a pu être résolue grâce à l'utilisation du kabyle en tâche de relecture.

Pour finir, nous pouvons dire que cette expérience, dont le matériel expérimental est constitué d'un texte incohérent, nous a permis de mettre en avant plusieurs aspects de l'utilisation de la langue maternelle, comme aide à la compréhension et par hypothèse sur la cohérence. Les résultats nous ont dévoilé que le français et l'arabe sont les deux langues, utilisées en tâche de relecture, qui ont aidé les apprenants à restituer et à rappeler les différentes propositions du texte à savoir les noyaux N et les expansions B et C. Par contre, ces deux langues n'ont pas aidé les participants à activer leurs connaissances antérieures, qui pouvaient leur permettre d'assurer un traitement cognitif efficace pour comprendre et restaurer la cohérence. L'arabe en tant que langue maternelle et le français en tant que langue étrangère ont ainsi démontré leurs limites.

Pour ce qui est du kabyle, c'est la langue qui a conduit les participants du groupe G2 à rappeler le moins de propositions du texte, mais elle les a aidé à produire davantage d'informations inexistantes dans le texte tout en renvoyant à son contenu. Cette langue a facilité l'activation des connaissances antérieures des apprenants et ce, en leur permettant la mise en cohérence de ces connaissances avec les différentes informations du texte. Le kabyle favorise une compréhension profonde du contenu du texte, proposé aux apprenants, et une construction d'une représentation mentale cohérente.

L'utilisation du kabyle, en tâche de relecture, nous a dévoilé la stratégie du traitement textuel dans laquelle les apprenants se sont engagés et de cerner ainsi, le processus de l'activité de compréhension. Les résultats de notre travail confortent les différentes données expérimentales ayant portées sur la problématique de la compréhension du texte, dans un contexte plurilingue. Enfin, nous pouvons dire que nos résultats confirment l'effet positif de l'utilisation de la langue maternelle des apprenants, en tâche de relecture, sur le traitement textuel.

V-6- Discussion des résultats

Cette deuxième expérience, effectuée dans le cadre de ce travail, fait référence aussi à la problématique de la compréhension des textes, notamment du texte narratif, dans le contexte plurilingue algérien. Elle est menée auprès d'apprenants de première année secondaire, âgés de 15 à 18 ans. Le contexte de notre étude montre que les apprenants du cycle du secondaire éprouvent beaucoup de difficultés de compréhension des textes, notamment du texte narratif en français langue étrangère L2. Ce constat nous a motivé à introduire un système d'aide permettant à ces apprenants d'améliorer leur capacité de compréhension en lecture. Nous avons conçu la langue maternelle comme aide textuelle et vérifié son impact sur la compréhension et, particulièrement, sur la cohérence mise en œuvre dans les rappels à produire.

L'objectif de cette expérimentation étant d'évaluer le rôle et l'effet de la langue maternelle, utilisée en tâche de relecture, sur la cohérence textuelle, lors du traitement d'un texte narratif incohérent en FLE, et par hypothèse sur la compréhension. Cette expérience nous permet de rendre compte du rôle que peuvent avoir les connaissances antérieures des apprenants, dans un enseignement/apprentissage des textes. Cela nous aidera, aussi, à déterminer l'effet de ces connaissances sur la construction d'une représentation mentale cohérente, du monde décrit dans le texte, ainsi que sur sa compréhension.

Pour ce faire, nous avons interrogé les modèles mentaux conçus par des chercheurs qui se sont intéressés à la problématique de la compréhension (Van Dijk et Kintsch 1978, 1983, 1988). Le but étant de cerner les différents processus qui sous-tendent l'activité de compréhension ainsi que les niveaux d'une représentation mentale. Les résultats obtenus sont compatibles avec notre hypothèse générale selon laquelle le recours à la langue maternelle des apprenants favorise l'activation et la récupération de leurs connaissances antérieures, stockées en mémoire. Cela facilite le processus de compréhension et le rappel des informations véhiculées dans le texte lu.

Au cours de notre expérimentation, les principales hypothèses sont confirmées. Nos résultats démontrent que la langue maternelle, utilisée en tâche

de relecture, exerce un effet considérable sur la qualité du rappel produit. Aussi, le recours à cette langue nous permet de distinguer, dans les rappels des apprenants, les types de stratégies de lecture dans lesquelles ils se sont engagés, lors du traitement cognitif des différentes informations du texte. En un mot, ces résultats nous renseignent sur les différents traitements cognitifs mis en œuvre, au moment de la lecture/relecture du texte narratif qui est incohérent.

En effet, ce qui ressort des diverses comparaisons, élaborées entre les deux rappels des apprenants, c'est que le traitement des différentes propositions du texte varie d'un groupe à un autre et d'une langue de relecture à une autre. L'analyse des rappels des apprenants dévoile le fait que, pour un texte incohérent, c'est le français langue étrangère et l'arabe langue maternelle qui aident les apprenants à restituer un nombre important de propositions, de toutes natures : 'identiques', 'similaires' et 'autres'. Les participants des deux groupes mettent en œuvre un traitement de la surface textuelle, ils se limitent à reproduire mot à mot les propositions du texte et élaborent, au même temps, un traitement sémantique du contenu du texte. Cela veut dire qu'ils modifient les propositions du récit tout en gardant les idées et surtout le sens. Dans ce cas, les apprenants s'engagent dans une « stratégie des connaissances racontées » (Scardamalia & Bereiter, 1987).

Signalons que les apprenants du groupe G2, qui relit en kabyle, sont ceux qui rappellent le moins de propositions. En revanche, un fait important est à soulever, la relecture du texte narratif incohérent en kabyle, exerce un effet considérable sur la compréhension du récit et sur la qualité du rappel en français. En effet, nos participants améliorent leur second rappel par rapport au premier. Le kabyle facilite l'activation des connaissances en mémoire, ce qui favorise le traitement sémantique du texte d'une part, et la construction d'une représentation cohérente, d'autre part. Ce cas, nous renseigne sur le rôle effectif de la mémoire et surtout, de son fonctionnement sur la qualité de l'écrit en L2 de nos apprenants.

Toutes les informations et les propositions ajoutées dans le deuxième rappel du groupe G2 renvoient davantage au modèle de situation (Van Dijk

&Kintsch, 1983), évoqué par le monde décrit dans le texte. L'utilisation du kabyle, en tâche de relecture, aide les apprenants à comprendre le texte. Elle a facilité l'activation des connaissances nécessaires permettant l'élaboration d'un traitement sémantique cohérent, du contenu du texte incohérent. Dans ce cas, concevoir le kabyle comme une aide textuelle permet l'activation des connaissances antérieures des apprenants, sans elle ; l'activité de compréhension, de traitement de la surface et de la base de texte serait difficile voire insuffisante.

Effectivement, les résultats obtenus démontrent que les participants du G3, qui relisent en français, et même ceux du G1, qui relisent en arabe langue maternelle, se trouvent dans l'incapacité de produire un rappel cohérent et d'élaborer un traitement sémantique du contenu du texte proposé. Ces apprenants, produisent, par contre, beaucoup d'ajouts qui n'ont pas de relation avec le contenu du texte. Nous pouvons dire que le choix de la langue maternelle, dans un enseignement/apprentissage des textes, doit être pertinent et les résultats de cette expérimentation le prouvent largement. Autrement dit, l'arabe et le kabyle sont des langues maternelles mais, c'est le kabyle qui favorise un traitement sémantique cohérent et la mise en œuvre de ce que Scardamalia et Bereiter (1987) appellent la « stratégie des connaissances transformées ».

Dans ce cas, la nécessité de concevoir une aide permettant d'assurer l'interaction entre les données du texte et les connaissances antérieures du lecteur, est plus qu'importante dans l'amélioration de l'écrit en L2. Ce fait, favorise aussi, la compréhension ainsi que de la construction d'une représentation cohérente du texte lu. Cette expérience nous a permis de démontrer l'effet de l'utilisation d'une langue maternelle sur la compréhension et le traitement d'un texte narratif incohérent et, particulièrement, dans un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Ce travail, en raison des résultats obtenus, nous permet de contribuer au renouvellement de la didactique de la compréhension des textes narratifs en français langue étrangère et ce, dans un contexte plurilingue.

V-7- Discussion générale

Au terme de cette recherche, englobant les deux expérimentations, menées auprès de 90 apprenants de première année secondaire et portant sur le rôle de la

langue maternelle (arabe et kabyle), utilisée en tâche de relecture, dans la compréhension du texte narratif en français langue étrangère et la cohérence des rappels produits, il en ressort le constat suivant :

L'utilisation de la langue maternelle, en tâche de relecture, facilite chez les apprenants la récupération des différentes informations acquises et stockées en mémoire. Elle favorise une mise en œuvre d'un traitement sémantique cohérent du contenu du texte lu. La langue maternelle, dans ce cas, exerce un effet important non seulement sur la compréhension du texte narratif, mais, aussi, sur la qualité du rappel produit en français langue étrangère.

L'analyse des seconds rappels, produits par nos 90 apprenants, a démontré au niveau linguistique les traces du traitement cognitif, effectué au cours de la relecture du récit dans les deux langues maternelles, l'arabe et le kabyle. En effet, les propositions ajoutées, dans les rappels, correspondent à une construction et à une mise en œuvre d'un modèle de situation (Van Dijk & Kintsch, 1983), évoqué par le monde décrit dans le texte. Ce résultat est la trace d'une interaction entre les informations véhiculées dans le récit et celles stockées en mémoire des apprenants. En un mot, il s'agit de l'intervention des connaissances antérieures qui ont eu pour résultat une meilleure compréhension du texte narratif et une construction d'une représentation mentale cohérente des informations lues et rappelées.

Les tâches de relecture et de rappel mettent la lumière sur les différentes stratégies de lecture, employées par nos apprenants, celles appelées par Scardamalia et Bereiter (1987) « la stratégie des connaissances racontées » et « la stratégie des connaissances transformées ». Il en ressort, après l'analyse des ajouts, dans le second rappel, que c'est le groupe d'apprenants dont la relecture du texte est en kabyle qui a élaboré un traitement sémantique cohérent du contenu du récit correspondant à la stratégie des connaissances transformées. Il s'avère que cette langue, le kabyle, permet aux apprenants non seulement, la construction d'une représentation mentale cohérente du contenu du texte lu mais aussi, ils ont pu rétablir la cohérence des informations rappelées notamment, dans le cas du texte incohérent.

Au final, nous pouvons avancer avec certitude, vu les résultats obtenus, que la langue maternelle aide les apprenants à améliorer leur niveau de compréhension d'un texte narratif, en français langue étrangère. Elle permet aussi, le rappel d'informations cohérentes résultant d'un traitement sémantique du texte lu. Il a été démontré que l'utilisation du kabyle, en tâche de relecture, a apporté ses résultats sur le plan de la compréhension et de la cohérence et ce, même avec un texte incohérent. En un mot, nous pouvons dire que le kabyle ensuite l'arabe peuvent être des outils et des atouts incontournables dans un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. D'une manière générale, ces langues favorisent l'amélioration de la compréhension des textes et de l'écrit en français dans le contexte plurilingue algérien.

En résumé

Dans ce chapitre, nous avons présenté une expérimentation relative à l'étude de l'impact de la langue maternelle (arabe et kabyle), utilisée en tâche de relecture, sur la construction d'une représentation mentale cohérente du contenu du texte narratif incohérent. Après l'analyse des données des deux rappels, produits par les apprenants participant à notre expérimentation, il en ressort que la langue maternelle a un effet non seulement sur le nombre de propositions rappelées, mais, aussi, sur la restauration de la cohérence. Les apprenants améliorent la qualité de leur deuxième rappel en L2 grâce à leurs connaissances antérieures, activées lors de la relecture du texte en L1 notamment, avec le kabyle.

Chapitre VII :

La cohésion et le texte cohérent

VII-1- La cohésion et la langue maternelle ?

Nous avons montré précédemment, que la langue maternelle joue un rôle important dans la compréhension d'un texte narratif, plus précisément sur le plan de la cohérence. En effet, les résultats montrent que le kabyle, en tant que langue maternelle, aide les apprenants à construire une représentation mentale cohérente du contenu du texte et du monde qu'il évoque. Il a été mis en avant que les apprenants, ayant relu le texte narratif en langue maternelle (L1), ont amélioré leurs compétences à l'écrit lors des tâches de rappels.

Un nombre important de propositions ajoutées a été observé, il nous renseigne sur la construction d'un modèle de situation résultant d'une interaction entre les informations du texte et les connaissances antérieures des apprenants (Van Dijk & Kintsch, 1978 ; 1983 ; Kintsch, 1988, 1998). Ce résultat indique que la langue maternelle, dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère, notamment celui du texte narratif, favorise la mise en œuvre d'un traitement sémantique profond des différentes informations contenues dans le récit. Mais qu'en est-il du rôle de la langue maternelle sur la cohésion du texte ?

Cette partie sera consacrée à l'analyse des rappels des apprenants, produits lors de la lecture et de la relecture du texte narratif et ce, dans le but de déterminer le rôle de la langue maternelle sur le niveau d'organisation textuelle : la cohésion. Nous avons présenté, dans la partie théorique, tous les concepts qui sous-tendent cette notion. Nous les reprenons dans ce qui suit, point par point en commençant par la pronominalisation, la définitivisation, la substitution lexicale et les connecteurs. Nous visons à analyser les différents traitements, mis en œuvre par les apprenants, et à observer si la langue maternelle les aide à élaborer des relations sémantiques entre les propositions rappelées. Nous allons commencer par la présentation du texte cohérent puis du texte incohérent.

VII-2- Principales hypothèses

Hypothèse 1 : Nous supposons que la relecture en langue maternelle favorisera la mise en œuvre des relations sémantiques entre les propositions rappelées.

Prédiction 1 : $G1 > G2 > G3$

Hypothèse 2 : Nous supposons que le groupe G3, qui relit en français, produit plus de liens sémantiques dans le rappel 2 que les deux autres groupes G1 et G2, qui relisent en langue maternelle.

Prédiction 2 : $G3 > G1 > G2$

Hypothèse 3 : Nous supposons que le groupe G2, qui relit en kabyle, élabore un traitement sémantique des différentes unités de la surface textuelle (éléments de cohésion) meilleur que le groupe G1, qui relit en arabe.

Prédiction 3 : $G2 > G1$

Hypothèse 4 : Nous supposons que le groupe G1, qui relit en arabe, restitue un nombre d'éléments de cohésion assurant ainsi, un bon enchaînement entre les différentes propositions rappelées plus important que les deux autres groupes G2 et G3.

Prédiction 4 : $G1 > G2 > G3$

Hypothèse 5 : Nous supposons qu'issu d'une région kabylophone, le groupe G2, ayant relu le récit en kabyle, met en œuvre une meilleure organisation sémantique au niveau de la surface textuelle des rappels que les autres groupes G1 et G3.

Prédiction 5 : $G2 > G1 > G3$

VII-3- Résultats et analyse des résultats

Dans cette partie, nous présentons les principaux résultats obtenus après l'analyse des données de notre expérimentation. Nous nous sommes basés sur l'analyse propositionnelle, déjà réalisée pour notre corpus (les deux rappels), ainsi que les rappels produits par nos apprenants. Et ce, par le fait que les procédés anaphoriques ou les connecteurs nécessitent une vision globale du texte pour déterminer leur aspect discursif. Nous commençons, d'abord, par présenter les résultats de la pronominalisation, ensuite la définitivisation, vient par la suite la substitution lexicale et nous terminerons par les connecteurs. Les résultats seront suivis d'une interprétation dont le but est d'expliquer les écarts produits par les apprenants et aussi, de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises.

VII-3-1- La pronominalisation

Nous avons avancé, précédemment, que la pronominalisation est l'un des procédés de reprise anaphorique par excellence, dans l'application de la métarègle de répétition. Elle permet la reprise d'une unité déjà citée en assurant la progression thématique. L'analyse des données nous a permis de recenser un bon nombre de carences que nous avons identifiées dans les rappels, produits par nos apprenants. Notre corpus nous renseigne sur quatre ordres de faits qui sont les suivants, (ces écarts sont suivis d'exemples, tirés de notre corpus, dont les fautes d'orthographe ont été corrigées pour éviter toute confusion).

- **Omission du pronom anaphorique**

Ex 1 :« *Monsieur Morissot a vu son ami dans la rue alors ils ont décidé de rentrer dans une cafétéria pour passer un moment ensemble et de citer des souvenirs qui ont passé (mis pour qu'ils ont partagé, vécu) ensemble avant la guerre* ».

Ex 2 : « *les deux amis se sont rencontrés dans une cafétéria pour parler des bons moments qui ont passé (mis pour qu'ils ont passé) ensemble, et leurs magnifique souvenir* ».

Ex 3 : « (...) ils ont enlevé leurs poissons pour qu'ils (mis pour qu'ils les ou les manger) mangent ».

- Usage d'un substitut à la place d'un autre

Ex 1 : « (...) à la sortie du café il (mis pour ils) étaient ivres mais content (...) ».
« Il (mis pour ils) ont bu jusqu'à l'ivresse »

Ex 2 : « A la fin ils l'ont (mis pour ils les ont) massacrés jusqu'à la mort et ils volent leur poissons ».

Ex 3 : « Les deux amis font un voyage pour pêcher et chasser les poissons et quand ils font cette (mis pour ce) voyage, il (mis pour ils) vont parler dans la cafétéria pour prendre ses (mis pour leurs) affaires et partir au voyage ».

- Reprise pronominal renforcée par un pronom

Ex 1 : « Les deux amis ils ont l'habitude de partir à la pêche avant la guerre ».

Ex 2 : « Alors monsieur Morissotil a rencontré son ami »

Ex 3 : « Un jour, Il y avait deux amisqu'ils se sont rencontrés dans la guerre Allemande (...) ».

Ambiguïtés liées à l'emploi du pronom anaphorique

Ex 1 : « (...) les soldats arrivent et tuent les pêcheurs, (...), les soldats ramènent les poissons qu'ils ont pêché et les mangent ».

Ex 2 : « Les premiers temps les amis sont très heureux, après les soldatsil est contre de ce que font les deux amisils ont arrêté de pêcher ».

Ex 3 : « Les deux amis décident de partir vers leur lieu habituel de la pêche, les deux amisils demandent un laissez-passer pour le colonel et le colonel il les laisse passer et lesdeux amis ils sont contents »

Pour ce qui est du nombre de ces écarts, nous les avons repris dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Nombre total des écarts en relation avec la pronominalisation

La pronominalisation						
	G1 arabophone		G2 kabylophone		G3 groupe témoin	
Type d'écart	Rappel1	Rappel 2	Rappel 1	Rappel 2	Rappel1	Rappel 2
Omission du pronom anaphorique	11	13	10	7	9	6
Emploi d'un substitut à la place d'un autre	22	31	16	13	14	11
Reprise pronominale renforcée par un pronom	25	34	21	18	16	13
Ambiguïtés liées à l'emploi du pronom anaphorique	27	32	15	12	11	9
Total	85	110	62	50	50	39
Totaux	195		112		89	

Voici la représentation graphique des différents écarts commis, par les trois groupes d'apprenants, quant à l'utilisation de la pronominalisation dans les deux rappels produits.

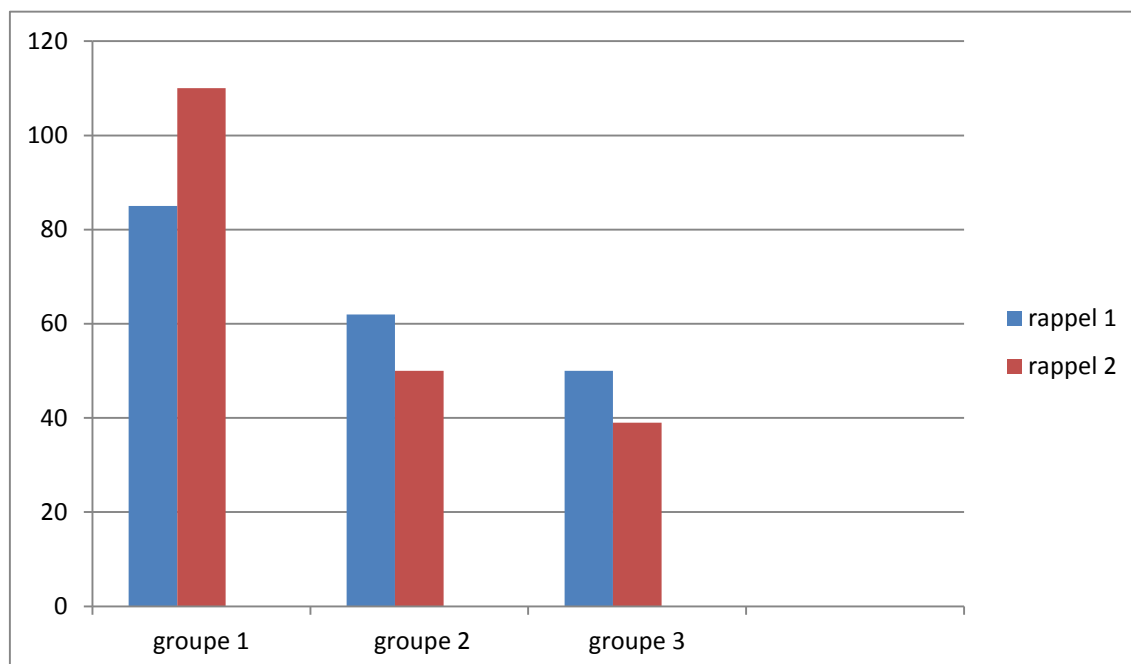


Figure 1 : le nombre total des écarts produits par les apprenants en relation avec la pronominalisation

Le tableau et la représentation graphique indiquent que tous les groupes ont produit un nombre important d'écarts, quant à l'emploi des différents pronoms. Les résultats montrent que c'est le groupe G1 (relecture en arabe) qui en produit le plus, notamment dans le deuxième rappel (R1=85/ R2=110). Dans ce cas, la prédiction 4 est infirmée. En revanche, le groupe G2, qui relit en kabyle, a produit 62 écarts en R1 et 50 en R2, et pour le groupe G3, ayant relu en français (groupe témoin), nous avons recensé 50 écarts en R1 et 39 en R2. Nous remarquons, d'après les résultats, que c'est le groupe témoin qui a produit le moins d'emplois fautifs donc, la prédiction 2 est confirmée et la prédiction 1 est infirmée.

Pour ce qui est des deux groupes G1 et G2, ayant relu en langues maternelles arabe ou kabyle, l'analyse des données nous indique que c'est le groupe G2, qui relit en kabyle, qui produit le moins d'écarts quant à la mise en œuvre des pronoms, contrairement au groupe qui relit en arabe G1. La prédiction 3 est confirmée, alors que la prédiction 5 est infirmée.

VII-3-2- La définitivisation

Le principe de la définitivisation, défini dans la partie théorique, consiste à reprendre une unité lexicale qui apparaît, dans un énoncé, la première fois accompagnée de l'indéfini et la seconde du défini. Aussi, ce procédé de reprise anaphorique peut passer du défini au démonstratif selon le contexte d'emploi. Le démonstratif assure une reprise proche dans un énoncé, alors que le défini est indiqué dans une reprise lointaine. Nous pouvons trouver, également, la possibilité d'employer les deux déterminants (défini et démonstratif) dans le même endroit de l'énoncé.

Pour ce qui est de notre corpus, nous avons constaté, après analyse des rappels de nos apprenants, plusieurs types d'écarts liés à ce procédé anaphorique (la définitivisation) qui sont les suivants :

- Emploi du démonstratif ou du défini sans antécédent indéfini

Ex1 : « Les deux amis qui ont l'habitude de se rencontrer dans le lac pour pêcher les poissons »

Ex2 : « Les soldats Allemands entrent au pays de France à Paris exactement ils ont détruit tout le pays après un bon moment un monsieur croise son meilleur ami c'est celui avec qui il pêche avant la guerre ».

Ex3 : « Les deux amis se sont rencontrés en pleine guerre et ils veulent aller à la pêche comme avant la guerre prussienne (...) ».

- Ecart lié à l'accord du possessif

Ex1 : « un jour ils ont pris la décision de retourner à son (mis pour leur) lieu ».

Ex2 : « Les deux amis étaient contents de passer à leur lieu de pêche grâce au colonel mais ils ont peur de son décision (mis pour sa) ».

Ex3 : « *Les deux amis réussirent à pêcher deux poissons et ils étaient contents, mais ses (mis pour leur) bonheur était limité car dès que l'armée a vu leur réussite ils venaient les tuer* ».

- Confusion entre “ ces ” et “ ses ”

Ex 1: « (...) *Pour fêter ses (mis pour ces) retrouvailles (...)* ».

Ex2 : « *Il y avait deux amis dans un territoire militaire qui partagent leur travail qui soi le bien ou le mal, un de ses (mis pour ces) deux amis est alcoolique et l'autre non* ».

Ex3 : « *Pendant la guerre il y a deux amis, après un temps ses (mis pour ces) deux amis se rencontrent dans une cafétéria pour parler de leur souvenir et comment ils passaient leurs temps avant la guerre* ».

- Reprise de l'indéfini par le défini (proximité)

Ex1: « Deux amis se sont rencontrés à Paris. Les deux amis (...) ».

Ex2 : « Deux hommes amis ont fêté leur retrouvailles. Les deux hommes ont décidé de partir à la pêche (...) ».

Ex3 : « Des soldats prussiens sont à Paris. Les soldats ont envahie la ville de Paris (...) ».

Nous allons reprendre le nombre d'écart pour chaque groupe dans le tableau suivant.

Tableau 2 : Nombre total des emplois fautifs liés à la définitivisation

La définitivisation						
	G1 arabophone		G2 kabylophone		G3 groupe témoin	
Type d'écart	Rappel 1	Rappel 2	Rappel 1	Rappel 2	Rappel1	Rappel2
Emploi du démonstratif/défini sans antécédent indéfini	25	20	22	18	31	19
Ecart lié à l'accord du possessif	22	20	20	16	17	13
Confusion entre ces et ses	20	14	19	13	12	10
Reprise de l'indéfini par le défini (proximité)	18	13	16	10	18	15
Total	85	67	77	57	78	57
Totaux	152		134		135	

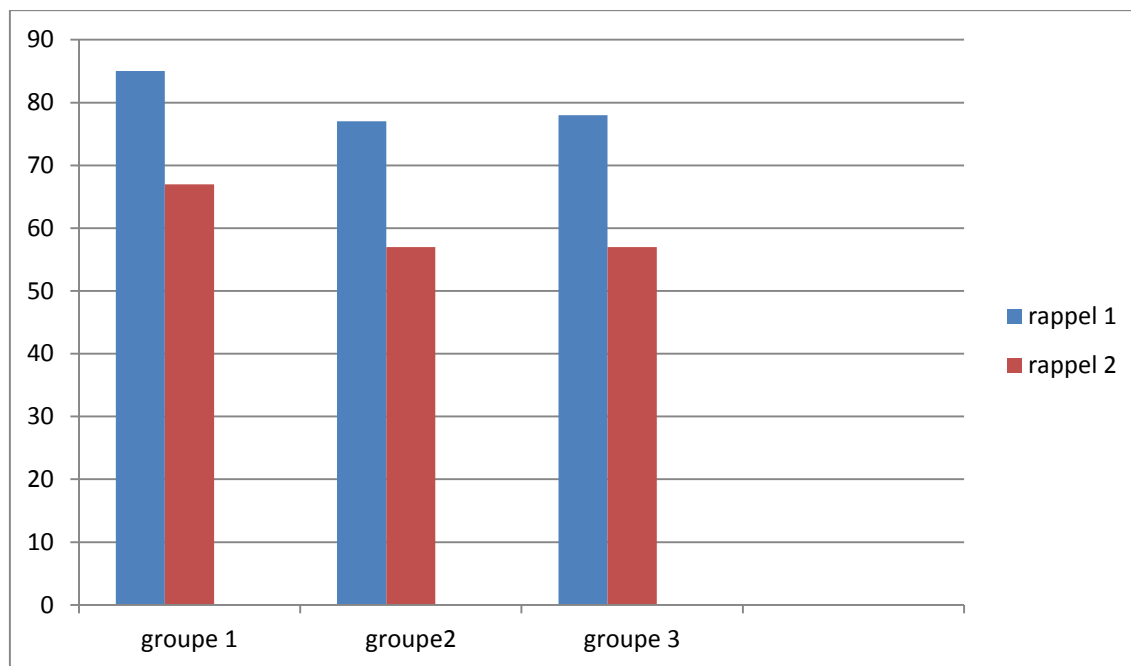


Figure 2 : Moyenne du nombre total des emplois fautifs, liés à la définitivisation, en fonction des groupes et des langues utilisées en relecture

Les résultats laissent voir que le groupe qui produit le plus d'emplois fautifs est le groupe G1, qui relit en arabe (152 écarts), dans ce cas, la prédiction 4 est infirmée. En outre, nous remarquons que le groupe G3 (groupe témoin) met en œuvre 135 écarts par rapport au groupe G2 qui en produit 134 donc, la prédiction 2 est infirmée. En revanche, les prédictions 3 et 5 sont infirmées dans le sens où c'est le groupe G2, ayant relu en kabyle, qui produit moins de déviations, 134 par rapport aux 152 du groupe G1 et 135 du groupe G3, la prédiction 1 est infirmée. Enfin, si nous comparons les résultats des deux groupes, ayant relu dans les langues maternelles G1 et G2, nous constatons que le groupe G2, qui relit en kabyle, produit moins d'écarts (134) que le groupe G1 dont la relecture est en arabe (152).

VII-3-3- La substitution lexicale

Ce procédé de reprise répond, lui aussi, comme c'est le cas dans la pronominalisation et la définitivisation, au principe de rappel pour éviter la répétition. Dans la substitution lexicale, le référent est repris par plusieurs moyens lexico-sémantiques comme l'hyponymie, la collocation et la nominalisation. Nous avons recensé, dans notre corpus, les écarts suivants :

- Répétition lourde du même lexème

Ex 1 : « *Les deux amis se rencontrent et ils sont allés au café où ils racontaient avec plaisir leurs retrouvailles car avant la guerre les deux amis avaient l'habitude de pêcher ensemble. Les deux amis se retrouvaient à l'endroit habituel la seine.les soldats accordent aux deuxamis un laisser passer facilement mais les deux amis étaient contents* »

Ex 2 : « *L'armée de L'Allemagne occupe toutes les routes de Paris. L'armée est très sévère. Il y a deux amis qui vivent dans une vie heureuse pleine de joie et de bonheur. Un jour les amis sortirent pour pêcher les poissons, mais l'armée est toujours contre. L'armétue les amis* ».

Ex3 :« *Deux amis pêcheurs décidaient d'aller à la pêche pour pêcher des poissons, parce que avant la guerre ils ont l'habitude de partir à la pêche pour pêcher ensemble cette activité de la pêche était leur passe temps avant la guerre (...)* ».

- Emploi de « ça » comme procédure d'évitement

Ex 1: « (...) la menace des soldats français tout ça (mis pour tous ces événements) a été passé avant la guerre (...) ».

Ex 2 : «Avant la guerre, il y avait deux amis, qui aiment être ensemble, ils partent à chaque fois à la pêche, mais avant ça ils ont l'habitude d'aller à la cafète avant de partir à la pêche. (...) Alors les deux amis décident de faire ça et de pêcher (...) ».

Ex 3 : « Il y avait deux amis qui partent à la pêche, pendant la guerre ils se sont rencontrés et ils veulent aller pêcher comme ils l'habitude de faire avant ça, puis ils décident de faire ça malgré l'armée prussienne ».

- Répétition au lieu d'un couple antinomique

Ex1 : « Il y a deux amis qui sont toujours ensemble avant la guerre mais malheureusement après la guerre ils ne sont pas ensemble (mis pour ils se sont séparés) ».

Ex2 : « Les deux amis voulaient partir à leur lieu habituel de pêche mais ils ne voulaient pas partir sans l'autorisation du colonel (...) ».

Ex3 : « Morissot et son ami aiment aller à la pêche ensemble, mais ils ont peur de ne pas aller ensemble pêcher comme avant la guerre ».

- Reprise d'un hyperonyme par un hyponyme

Ex1 : « Les deux pêcheurs se rencontrent à Paris pendant la guerre. Morissot et son ami (...) ».

Ex2 : « (...) Et dans cette période il y a deux pêcheurs qui se retrouvent dans une cafète après une longue absence, alors les deux amis décidèrent de se souvenir de leurs jours à la pêche ».

Ex3 : « (...) Les deux hommes partaient à la pêche avant la guerre. Pendant la guerre Morissot et son ami décidèrent de partir à la pêche ».

Après analyse des données, nous avons fait correspondre pour chaque écart un nombre d'occurrences, présenté dans le tableau suivant

Tableau 3 : Nombre total des écarts liés à la substitution lexicale

La substitution lexicale						
	G1 arabophone		G2 kabylophone		G3 groupe témoin	
Type d'écart	Rappel 1	Rappel 2	Rappel 1	Rappel 2	Rappel 1	Rappel 2
Répétition lourde du même lexème	16	14	13	11	10	7
Emploi de « ça » comme procédure d'évitement	14	11	12	8	9	6
Répétition au lieu d'un couple antinomique	21	18	18	14	12	10
Reprise d'un hyperonyme par un hyponyme	13	9	11	7	11	9
Total	64	52	54	40	52	32
Totaux	116		94		84	

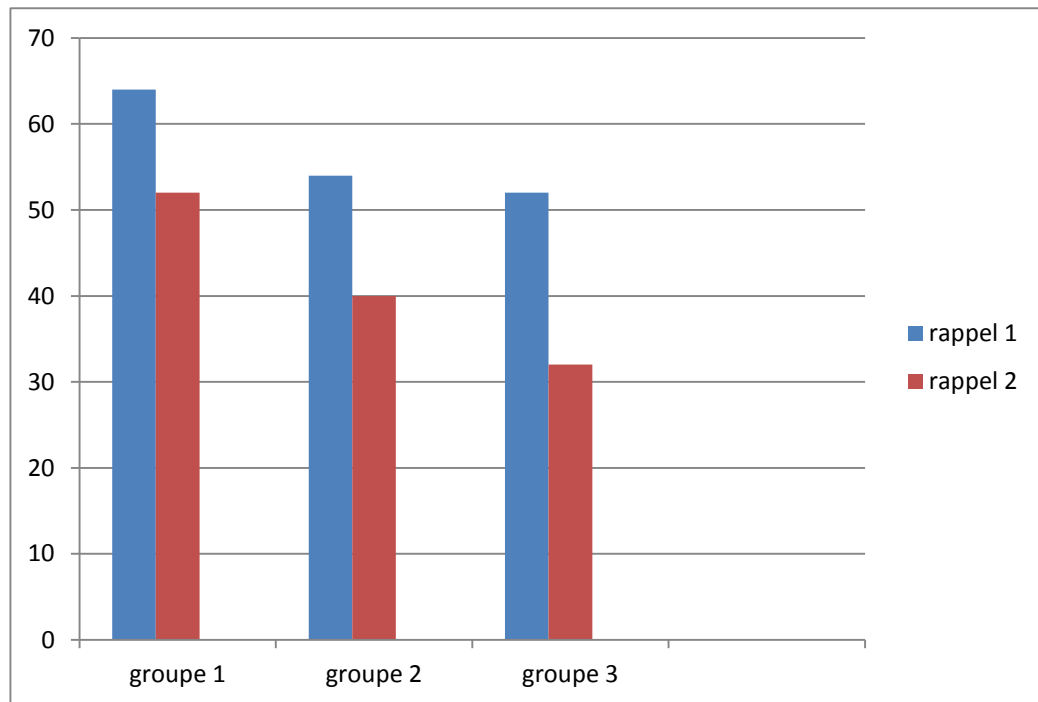


Figure 3 : Moyenne du nombre total des déviations relatives à la substitution lexicale

Le constat général qui se dégage, c'est que les trois groupes produisent un nombre moins important d'écarts liés à la substitution lexicale en rappel 2 qu'en rappel 1. En effet, le groupe G1 en produit 64 en R1 et 52 en R2, le groupe G2 met en œuvre 54 emplois fautifs en R1 et 40 en R2 et enfin, le groupe G3 en produit 52 en R1 et 32 en R2. Les résultats indiquent, également, que le groupe G1, dont la relecture est en arabe, produit un nombre important d'emplois fautifs (116) que les autres groupes G2 (94) et G3 (84). Donc, la prédiction 4 est infirmée.

En outre, nous remarquons que le groupe G3 produit un total de déviations beaucoup moins important que les autres groupes. Dans ce cas, la prédiction 2 est confirmée et la prédiction 1 est infirmée. Pour ce qui est des deux groupes qui relisent en langues maternelles, à savoir les groupes G1 et G2, c'est le groupe G2 qui relit en kabyle qui produit moins d'écarts que le groupe G1, dont la relecture est en arabe. Donc, la prédiction 3 est confirmée et la prédiction 5 est infirmée.

VII-3-4- La connexion

Nous avons présenté, dans la partie théorique, les différentes méta-règles mises en avant par Charolles (1978). Après avoir vu la méta-règle de répétition, qui est assurée par les différents procédés anaphoriques que nous venons de présenter, ci-dessus, à savoir la pronominalisation, la définitivisation et la substitution, dans ce qui suit, nous présenterons les connecteurs. Ces derniers, assurent la méta-règle de relation, son principe réside dans le fait qu'un texte ou une séquence dénote des faits reliés entre eux. Autrement dit, c'est le lien qui relie deux faits, deux états, deux propositions ou deux séquences dans un texte.

Nous avons relevé un nombre d'écarts relatifs à la mise en œuvre des connecteurs dans les rappels des apprenants, classés comme suit :

- Emplois d'un connecteur à la place d'un autre

Ex 1: « *Les deux amis qui ont l'habitude d'aller à la pêche dans un lac qui s'appelle Seine alors (mis pour mais) malheureusement la guerre de l'Allemagne qui a réussi à séparer l'un de l'autre* ».

Ex 2: « *Un jour les deux amis décident de partir au lieu où ils ont passé de bons moments parce que (mis pour mais) le problème ce lieu là est vraiment dangereux ils risquent de perdre la vie* ».

Ex 3: « *Paris a été assiégée par les soldats prussiens pour plusieurs mois. Et dans cette période, il y a deux amis pêcheurs qui se retrouvent dans une cafète après une longue absence, mais (mis pour alors) ils décidaient de se souvenir de leurs jours à la pêche* ».

- Répétitions fautives d'un même connecteur

Ex 1 : « Il y a deux amis qui ne se sont pas rencontrés depuis des années après un jour ils se sont rencontrés dans une cafétéria après ils sont très heureux et restent ensemble et racontent leurs problèmes après ils sont partis à la mer pour pêcher des poissons. Après un bon moment des soldats les ont attaché et leur ont enlevé leurs poissons ».

Ex 2 : « Les deux amis qui ont l'habitude de se rencontrer dans le lac pour pêcher le poisson alors pendant que l'Allemagne assiège Paris, les deux amis sont séparés, et alors un jour Monsieur Morissot a vu son ami dans la rue alors ils ont décidés de rentrer dans une cafétéria pour passer un moment ensemble et de se souvenir des moments qu'ils ont passé ensemble avant la guerre alors ils ont décidés de se rencontrer dans la place où ils ont l'habitude de pêcher alors ils se sont rencontrés dans la même place alors ils ont pêcher beaucoup de poissons ».

Ex 3 : « Il y a deux amis habitués de pêcher avant la guerre ensuite un jour ils ont fêté leurs retrouvailles dans un café, ensuite ils sont sortis pour pêcher comme d'habitude ensuite ils ont trouvés des soldats près du fleuve. Ensuite, les soldats jettent une poudre nuageuse et les deux amis ne peuvent pas voir ce qu'il y a, ensuite les soldats fusillèrent les deux amis sur le champ et la surface du fleuve devient rouge ».

- Absence totale de connecteurs

Ex1 : « Un homme qui s'appelait Morisot avait croisé un amis de longue date par hasard dans la rue. Ils fêtent leurs retrouvailles ils se sont dirigés vers un café remémorer le temps passé ensemble à la pêche, les deux étaient sortis seuls

et bourrés d'alcool ils se sont dirigés vers le lieu de leur pêche préféré, ce lieu se trouve sur le territoire ennemi, ils se sont avancés, ils ont trouvé deux soldats prussiens ils les ont laissé passé. Ils avaient une peur terrible les amis ont pêché des poissons, quatre soldats leurs ont fait une embuscade et les ont tué, l'eau du fleuve a changé de couleur par leur sang ».

Ex2 : *« Les soldats d'Allemagne entrent au pays de France à Paris ils ont détruit tout le pays un bon moment un monsieur croise son meilleur ami c'est celui qui a l'habitude de pêcher ensemble avant la guerre, ils sont rentrés au café fêter leurs retrouvailles, ils ont décidé d'aller à la pêche. Les soldats allemands font une balade près des deux amis ils ont tué les deux amis et mangent leur poisson ».*

Ex3 : *« (...) Un certain Mr Morissot sort pour se balader et rencontre un vieil ami, ils se sont racontés un peu leurs aventures, ils décidèrent d'aller à la pêche, seul souci, la zone de pêche est au milieu de la ligne de front. Ils arrivèrent à un poste de contrôle français, le colonel leur délivra le laissez sans se soucier de leur vies. Ils arrivèrent sur les rives de la seine, ils déballèrent leur matériel, la pêche fut bénéfique, la nasse s'est vite remplie de poisson (...) ».*

- Emploi de deux connecteurs exprimant le même rapport sémantique dans la même phrase

Ex1 : *« (...) Les deux amis commencent à pêcher et ils sont très heureux, ils ont pêché plusieurs poissons blancs et beaux mais par contre le colonel allemand a tiré et les tue ».*

Ex2 : *« (...) deux vieux amis de pêche se sont retrouvés et ils sont partis faire et pratiquer leur passion mais hélas ils ont fait face aux soldats prussiens, ils ont*

pu passer maiscependant les soldats n'ont pas apprécié ça ils ont tiré sur eux (...) ».

Ex3 : « (...) Dans un premier temps, les compagnons sont émus par cette rencontre et qui plus est dans de telles conditions. Puisensuite, ils décident de n'y penser et de savourer l'instant présent (...) ».

- Usage fautif d'un coordonnant

Ex1 : « Ils ont eu un laissé-passé de la part du colonel français et (mis pour mais) ils ne se sentaient pas soulager par son sourire, il y a un danger qui les attend derrière ça ».

Ex2 : « Les soldats tuent les deux amis, donc (mis pour et) mangent tout ce qu'ils ont pêché les deux amis ».

Ex3 : « (...) Alors ils décident d'aller là bas et pêcher des poissons et se souvenir leurs bons moments, ils ont eu un laissez-passer par le colonel français, sans problème, donc (mis pour mais) ils sont un peu inquiets par le sourire du colonel, il y a quelque chose derrière tout ça ».

Toutes les déviances relevées, concernant la connexion, sont synthétisées dans le tableau suivant.

Tableau 4 : Nombre total des déviations concernant la connexion

La connexion						
	G1 arabophone		G2 kabylophone		G3 groupe témoin	
Type d'écart	Rappel 1	Rappel 2	Rappel 1	Rappel 2	Rappel 1	Rappel 2
Emploi d'un connecteur à la place d'un autre	35	30	32	26	31	25
Répétition fautive d'un même connecteur	28	20	25	18	22	19
Absence totale de connecteurs	32	29	28	21	27	24
Emploi de deux connecteurs exprimant le même rapport sémantique dans la même phrase	25	19	18	15	17	14
Usage fautif d'un coordonnant	26	21	17	14	20	16
Total	146	119	120	94	107	98
Totaux	265		214		205	

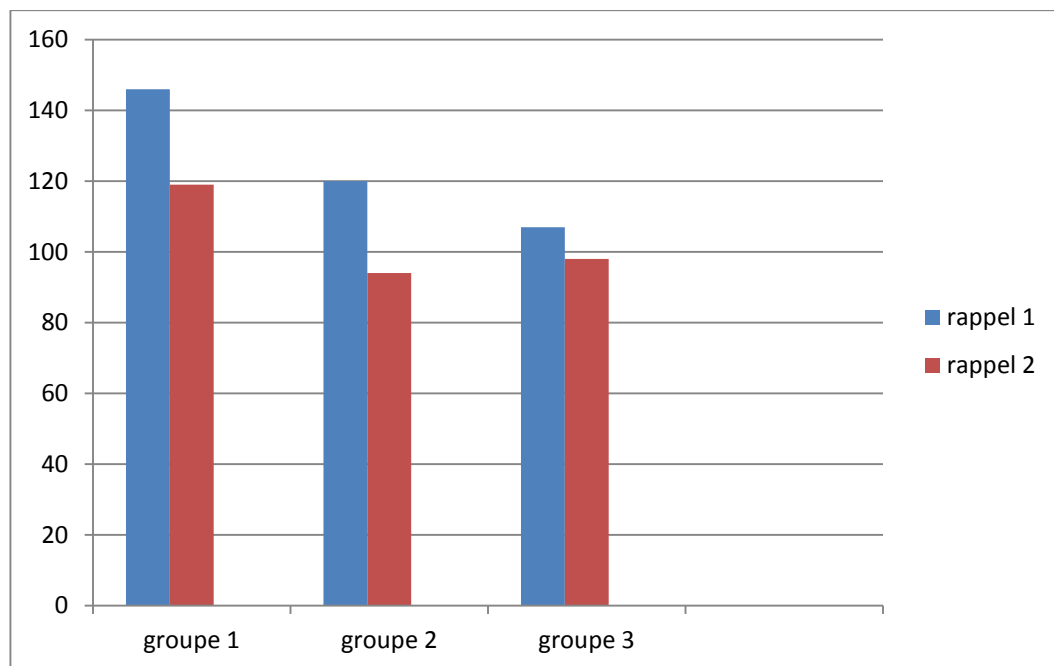


Figure 4 : Moyenne du nombre total des écarts liés à la connexion selon les groupes et les langues utilisées en relecture

Les résultats indiquent que les apprenants des trois groupes ont produit un nombre d'écarts moins important en rappel 2 qu'en rappel 1. Le groupe G1 produit 146 écarts en R1 et 119 en R2, le groupe G2 en produit 120 en R1 et 94 en R2 et enfin, le groupe G3 en produit 107 en R1 et 98 en R2. Le tableau indique que le groupe qui a produit le plus de déviations, relatives à la connexion, est le groupe G1 qui relit en arabe donc, la prédiction 4 est infirmée. Pour ce qui est des autres groupes, c'est le groupe G3 qui a produit le moins d'écarts. Dans ce cas, la prédiction 1 est infirmée et la prédiction 2 est confirmée.

Concernant les deux groupes G1 et G2, dont la relecture est en langues maternelles, c'est le groupe G2 qui relit en kabyle qui produit moins d'emplois fautifs que le groupe G1 qui relit en arabe. Ce résultat confirme la prédiction 3 et infirme la prédiction 5.

Pour conclure cette partie, nous avons jugé utile de rappeler l'ensemble des écarts produits par les apprenants des trois groupes dans leurs rappels dans le tableau récapitulatif suivant.

Tableau 5 : Nombre total des écarts produits par les trois groupes

Type d'écart	Nombre total
La pronominalisation : - Omission du pronom. - Emploi d'un pronom à la place d'un autre. - Renforcement du pronom anaphorique. - Ambiguïté dans la reprise pronominale anaphorique.	396
La définitivisation : - Emploi du démonstratif ou défini sans antécédent indéfini. - Ecartes liés à l'accord du possessif. - Confusion entre " ces " et " ses " - Reprise de l'indéfini par le défini (proximité).	421
La substitution lexicale : - Répétition lourde du même lexème. - Emploi de " ça " comme procédure d'évitement. - Répétition au lieu d'un couple antinomique. - Reprise d'un hyperonyme par un	294

hyponyme	
La connexion : - Répétition fautive d'un même connecteur. - Emploi d'un connecteur à la place d'un autre. - Usage fautif d'un coordonnant. - Emploi dans une même phrase de deux connecteurs exprimant le même rapport sémantique.	684

Ce tableau récapitulatif indique que le procédé dont le nombre d'écarts est important est la connexion avec 684 déviances. Vient, en deuxième position, la définitivisation avec un total de 421 écarts, puis la pronominalisation dont le nombre est de 396 emplois fautifs et, enfin, la substitution lexicale avec 294 écarts.

VII-4- Interprétation des résultats

L'expérimentation que nous avons menée, dans le cadre de ce travail, a pour objectif de déterminer le rôle de la langue maternelle arabe et kabyle sur le traitement d'un texte narratif, par hypothèse sur la compréhension. Aussi, notre intérêt était de mettre en avant l'impact de ces deux langues maternelles, utilisées en tâche de relecture, sur les deux niveaux d'organisation textuelle, à savoir la cohérence et la cohésion. Après avoir déterminé l'aide importante qu'apporte la langue maternelle, notamment le kabyle, dans la construction d'une représentation mentale cohérente, nous allons, dans cette partie, interpréter les résultats obtenus quant au rôle de la L1 sur la cohésion textuelle, lors de la lecture du récit en français langue étrangère.

Nous avons travaillé, essentiellement, sur les unités de la surface textuelle relatives à la notion de cohésion à savoir la pronominalisation, la définitivisation, la substitution lexicale et les connecteurs. Ces procédés permettent d'assurer des combinaisons et des relations sémantiques entre les différentes parties d'un texte. Le but de l'analyse de ces procédés était d'indiquer la manière avec laquelle ils sont utilisés, traités et mis en œuvre par les apprenants, lors de l'épreuve de la lecture/relecture du texte narratif en français langue étrangère. En outre, cette analyse nous permet de mettre en évidence les connaissances et les compétences linguistiques de nos apprenants, en langue française, et leurs effets sur la compréhension. Pour ce, nous avons émis une série d'hypothèses que nous rappelons au fur et à mesure que nous interprétons nos résultats.

Pour ce qui est de la pronominalisation, nous avons recensé un nombre important d'écarts dans les rappels (R1 et R2), produits par les apprenants. En revanche, il est indiqué, lors de l'analyse de nos données, que deux de nos trois groupes mettent en œuvre un nombre d'emplois fautifs moins important en rappel 2 (R2) après la relecture, qu'en rappel 1 (R1), lors de la lecture. Il s'agit des groupes G2 qui relit en kabyle et G3 dont la relecture est en français (Voir tableau 1). Dans l'hypothèse H1, nous supposons que les groupes G1 et G2, dont la relecture est en langues maternelles, mettraient en œuvre une relation

sémantique entre les différentes propositions des rappels produits. Le résultat obtenu a infirmé cette hypothèse dans la mesure où, c'est le groupe témoin G3 qui marque le plus de rapports sémantiques entre les propositions rappelées par rapport aux autres groupes. Ce résultat nous permet de confirmer l'hypothèse 2.

Nous pouvons interpréter ce résultat en supposant que la relecture dans la même langue, en français, favorise la mise en œuvre d'un traitement sémantique des unités de la surface textuelle. En effet, les apprenants du groupe G3 ont retravaillé et réorganisé toutes les propositions du deuxième rappel et ce, en accordant plus d'importance à l'emploi des différents pronoms anaphoriques. Cette langue (français), utilisée en tâche de relecture, a permis aux apprenants d'activer en mémoire les règles qui régissent l'utilisation des pronoms.

Pour ce qui est des deux autres groupes, dont la relecture est en langues maternelles, nous avons émis l'hypothèse H3 selon laquelle le groupe G2, qui relit en kabyle, allait assurer une meilleure cohésion entre les propositions rappelées que le groupe G1, qui a relu en arabe, notamment la pronominalisation. Le résultat obtenu confirme cette hypothèse. L'arabe et le kabyle sont des langues maternelles, mais dans le cas de la pronominalisation, c'est le kabyle qui favorise et qui permet aux apprenants d'élaborer un meilleur traitement sémantique de la surface textuelle. Et ce, en assurant un bon enchaînement entre les propositions du rappel 2 et donc, une bonne cohésion. Cette langue permet et contribue, également, à la construction d'une représentation mentale cohérente des différentes unités de la surface textuelle, dont les pronoms.

Ce résultat peut s'expliquer par le fait qu'en étant une région kabylophone, imprégnée par l'usage excessif du français, dans la vie quotidienne, le kabyle a permis aux apprenants d'activer les connaissances linguistiques, stockées en mémoire, adéquates quant à l'emploi des pronoms, malgré la complexité de leur système.

Le groupe G1, qui relit en arabe, a produit aussi un nombre réduit d'emplois fautifs en rappel 2 (R2), mais pas autant que les autres groupes, l'hypothèse 4 est donc infirmée. Ce cas, peut s'interpréter par la complexité du système pronominal de la langue française, ce qui ne facilite pas chez les

apprenants l'utilisation des différents pronoms. Une autre explication plausible, est celle qui concerne leur enseignement qui se fait toujours dans le cadre de la phrase négligeant ainsi, leur dimension discursive. En effet, d'après notre enquête sur le terrain et le témoignage des enseignants, l'enseignement des textes se fait dans le cadre de la leçon traditionnelle. On favorise l'enseignement des différentes unités de la surface textuelle au niveau de la phrase et ce, malgré les directives des nouveaux programmes qui encouragent la dimension discursive de ces unités.

Le deuxième procédé anaphorique sur lequel nous avons travaillé est la définitivisation. L'analyse des données indique que les apprenants produisent un nombre assez important d'écarts relatifs à ce procédé. En effet, nous avons recensé quatre types de faits dont les emplois fautifs varient d'un groupe à un autre (voir tableau 2). Le résultat de notre analyse indique que le groupe ayant élaboré un traitement sémantique de la surface textuelle est le groupe G2, qui a relu le texte en kabyle. D'ailleurs, c'est le groupe qui produit le moins d'écarts. Cela nous permet de valider les hypothèses 3 et 5 et d'invalider les trois autres hypothèses.

Nous pouvons expliquer ce résultat par le fait que la relecture en langue maternelle, notamment en kabyle, permet aux apprenants d'assurer des combinaisons sémantiques entre les différentes propositions rappelées. Cela, contribue à la mise en œuvre d'une cohérence locale ou microstructurale du rappel produit (voir Charolles, 1978). Cette langue a permis aux apprenants d'intégrer les différentes unités de la surface textuelle à leurs connaissances antérieures. Cette intégration favorise l'élaboration d'un traitement sémantique et la mise en œuvre d'une représentation mentale cohérente de la situation décrite dans le récit.

Le troisième procédé est celui de la substitution lexicale qui permet, aussi, de reprendre des unités déjà citées pour éviter les répétitions. Les résultats obtenus renseignent sur les différents emplois fautifs effectués par les apprenants, dans leurs rappels, relatifs à ce procédé. Il en ressort que le nombre total des écarts produits, lors du rappel 2 (R2), après la relecture du récit dans les

trois langues à savoir l'arabe, le kabyle et le français, est beaucoup moins important que celui du rappel 1 (R1).

L'analyse de nos données montrent que c'est le groupe G2, ayant relu le texte en kabyle, qui produit le moins d'emplois fautifs concernant la substitution lexicale par rapport aux autres groupes G1 et G3 (voir tableau 3). Ce résultat confirme deux de nos hypothèses (3 et 5) et infirme les trois autres. Nous interprétons ce résultat par le fait que le kabyle favorise l'activation des différentes unités lexicales, correspondantes au référent principal de l'histoire du récit à savoir « les deux amis ».

Les apprenants de ce groupe ont mis en œuvre un nombre important de substituts. Cela a contribué à la construction d'une microstructure cohérente du deuxième rappel (R2). Dans ce cas, la relecture en langue maternelle, notamment en kabyle, permet l'activation des connaissances antérieures des apprenants. Cela favorise l'élaboration d'un traitement sémantique des unités de la surface textuelle. Ce constat nous renseigne donc, sur une interaction entre les caractéristiques linguistiques du texte lu et les connaissances de nos lecteurs, stockées en mémoire. L'utilisation du kabyle, dans ce cas, favorise la hiérarchisation des différentes propositions rappelées et ce, en assurant des combinaisons sémantiques entre elles. Le résultat est la construction cohérente de la surface linguistique des rappels produits.

La réorganisation et l'amélioration de la surface textuelle du deuxième rappel (R2), n'est que la preuve d'une compréhension de la situation décrite dans le texte narratif, proposé à la lecture. Toutes les propositions rappelées sont traitées et mises en œuvre sous forme d'un réseau sémantique et non pas comme un tas d'informations, n'ayant aucune signification. Ce qui a permis cette hiérarchisation des propositions c'est la langue maternelle, utilisée en tâche de relecture, et d'après le résultat obtenu, même le français a favorisé cette compréhension mais pas autant que le kabyle.

Le dernier procédé assurant la cohésion, et sur lequel nous avons travaillé, concerne les connecteurs. L'analyse de nos données a dévoilé un nombre important d'écarts, quant à leur emploi, par rapport aux autres procédés

anaphoriques, abordés ci-dessus (voir tableau 4). Il est clair que les apprenants des trois groupes améliorent leur deuxième rappel (R2), mais les connecteurs constituent une difficulté pour eux. En effet, nos apprenants arrivent à assurer une bonne relation entre les différentes propositions de leurs rappels, mais non pas entre les parties qui les composent. Ce résultat conforte les témoignages des enseignants, récoltés au cours de notre enquête sur terrain. Pour eux, les unités assurant la cohésion sont toujours enseignées au niveau de la phrase et non pas au niveau du texte, dans lequel leur dimension discursive est le mieux représentée.

Pour ce qui est de la langue de relecture, ayant favorisé une bonne construction locale des rappels, est le français puis le kabyle (voir tableau 4), comme c'est le cas dans la majorité des procédés anaphoriques. Ce résultat valide deux de nos hypothèses (2 et 3) et invalide les trois autres. La relecture en français a favorisé la mise en œuvre de la méta-règle de relation de Charolles (1978), de la part des apprenants. Nous pensons que la relecture du texte narratif dans la même langue favorise la mémorisation des différentes parties du texte facilitant ainsi, leur récupération lors du deuxième rappel (R2).

En dernier lieu, dans le tableau récapitulatif (Voir tableau 5), nous avons recensé les nombres totaux des emplois fautifs des différents procédés anaphoriques et des connecteurs. Le résultat de notre analyse, montre que le procédé pour lequel les apprenants ont élaboré un traitement sémantique est la substitution lexicale, vient ensuite la pronominalisation, puis la définitivisation et enfin, les connecteurs. Notre analyse indique le fait que les compétences linguistiques ne suffisent pas pour rendre une bonne construction locale d'un texte (c'est-à-dire un bon enchaînement entre les différentes unités qui composent un texte). En effet, la relecture en langue maternelle a prouvé que les connaissances antérieures, d'un apprenant/lecteur, ont un rôle important dans la réorganisation et l'amélioration de l'écrit en français langue étrangère.

Le fait que les apprenants retravaillent la surface textuelle du deuxième rappel montre que toutes les opérations cognitives, qui sont non linguistiques, activées lors de la relecture du texte narratif contribuent à la mise en œuvre d'une

microstructure cohérente du rappel. Elles favorisent aussi, l'élaboration d'un traitement sémantique des différentes unités de la surface textuelle et donc, d'une construction d'une représentation cohérente du monde évoqué dans le texte. Quand nous parlons de cette construction, nous faisons référence à une bonne compréhension du texte lu.

VII-5- Discussion des résultats

Dans cette partie, il est question de mettre en évidence l'effet de la langue maternelle, arabe et kabyle, sur la cohésion textuelle, lors de la lecture/relecture d'un texte narratif, et par hypothèse sur la compréhension. L'objectif de cette expérience est de déterminer le rôle que peuvent avoir les connaissances antérieures des apprenants, dans un enseignement/apprentissage des textes en français langue étrangère, particulièrement, dans l'élaboration d'un traitement sémantique des unités de la surface textuelle.

Tout au long de notre expérimentation, nous nous sommes basés sur les différents modèles mentaux de la compréhension (Van Dijk et Kintsch 1978 ; 1983 ; 1988). Ils nous ont permis de cerner les opérations cognitives qui sous-tendent un acte de lecture, de compréhension et de mémorisation. Les résultats de nos expériences confortent notre hypothèse principale, selon laquelle l'utilisation de la langue maternelle des apprenants, arabe et kabyle, permet l'activation et la récupération des connaissances antérieures des apprenants, stockées en mémoire. Elle facilite aussi, le processus de rappel et de compréhension des informations du texte lu.

En effet, nous avons pu montrer que l'utilisation de la langue maternelle, en tâche de relecture, aide les apprenants à construire une représentation mentale cohérente du monde décrit dans le texte pour ce qui concerne la cohérence. Pour ce qui est de la cohésion, l'analyse des données indique que le recours à la langue maternelle exerce un effet important sur la qualité du niveau de la surface textuelle du rappel produit. Les différentes comparaisons, élaborées entre les deux rappels des apprenants, confortent ce résultat et ce, par le fait que le deuxième rappel (R2) dévoile une réorganisation et une amélioration dans l'utilisation des différentes unités, assurant la cohésion par rapport au premier

rappel (R1). Cela renseigne sur la mise en œuvre d'un traitement sémantique des unités de la surface textuelle.

Les résultats de cette expérience confirment la majorité de nos hypothèses. Il est clair que l'analyse indique une variation du nombre total des écarts produits d'un groupe à un autre, mais c'est le groupe G2, qui relit en kabyle et le groupe G3 dont la relecture est en français, qui en produisent le moins. En revanche, le groupe G1, qui relit en arabe, est celui qui produit le nombre d'emplois fautifs le plus important en rappel R2 par rapport aux autres groupes. Ce constat, nous permet de réfléchir sur le choix de la langue maternelle à introduire dans un enseignement/apprentissage des textes en langue étrangère.

En effet, le kabyle et l'arabe sont des langues maternelles, mais c'est le kabyle qui favorise la meilleure interaction entre les différentes significations du texte narratif et les connaissances antérieures des apprenants. Ces dernières, permettent une compréhension profonde de la situation décrite dans le texte. Ce fait, améliore le rappel en français langue étrangère. Dans ce cas, l'introduction de cette langue dans le système éducatif est plus qu'important, vu ce qu'elle apporte comme solution dans le cadre de la problématique de la compréhension des textes, notamment du texte narratif. D'autant plus que, ce type de texte devient de plus en plus l'une des difficultés majeures des apprenants en français langue étrangère.

Les résultats de notre expérimentation nous permettent de contribuer à l'élaboration d'une didactique de la compréhension des textes en langue étrangère, dans des contextes plurilingues, comme le cas de l'Algérie. La prise en considération des contextes linguistiques des apprenants, dans un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, et celui des textes est décisive dans l'amélioration de la compréhension et de l'écrit d'une manière générale. Toutes les recherches conduites dans ce sens (Marin, Mbengone-Ekouma & Legros, 2007 ; Marin & Legros, 2006 ; Bounouara & Legros, 2009 ; Boudechiche, Legros & Hoareau, 2007 ; Legros, Makhlouf, Gabsi & Hoareau, 2006) entre autres, confortent nos résultats en déterminant la nécessité de revoir la conception de l'enseignement des textes, dans des contextes plurilingues.

Chapitre VIII :

La cohésion et le texte incohérent

VIII-1-Présentation de la deuxième expérience

Après avoir montré l'effet de la langue maternelle sur la cohésion d'un texte narratif cohérent, nous allons déterminer, dans ce qui suit, l'impact de cette langue sur le traitement des unités de la surface textuelle en proposant un texte incohérent aux apprenants. Pour ce faire, nous reprenons, dans cette partie, les mêmes unités assurant la cohésion à savoir la pronominalisation, la définitivisation, la substitution lexicale et les connecteurs. Aussi, nous avons repris les mêmes hypothèses dans le but de vérifier lesquelles seront validées ou invalidées et ce, en établissant des comparaisons avec celles du texte cohérent.

VIII-1-1- Principales hypothèses et prédictions

Hypothèse 1 : Nous supposons que la relecture en langue maternelle favorisera la mise en œuvre de relations sémantiques entre les propositions rappelées.

Prédiction 1 : $G1 \text{ et } G2 > G3$

Hypothèse 2 : Nous supposons que le groupe G3, qui relit en français, produira plus d'informations sémantiques dans le rappel R2 que les deux autres groupes G1 et G2, qui relisent en langue maternelle.

Prédiction 2 : $G3 > G1 \text{ et } G2$

Hypothèse 3 : Nous supposons que le groupe G2, qui relit en kabyle, élaborera un meilleur traitement sémantique des différentes unités de la surface textuelle que le groupe G1, qui relit en arabe.

Prédiction 3 : $G2 > G1$

Hypothèse 4 : Nous supposons que le groupe G1, qui relit en arabe, restituera un nombre plus important d'éléments de cohésion assurant ainsi, un bon enchaînement entre les différentes propositions rappelées que les deux autres groupes G2 et G3.

Prédiction 4 : $G1 > G2 \text{ et } G3$

Hypothèse 5 : Nous supposons que vivant dans une région kabylophone le groupe G2, qui a relu le récit en kabyle, mettra en œuvre une meilleure organisation sémantique au niveau de la surface textuelle des rappels que les autres groupes G1 et G3.

Prédiction 5 : G2>G1 et G3

VIII-1-2- Résultats et analyse des résultats

Dans ce chapitre, il est question d'analyser les données de notre corpus, les deux rappels produits par les apprenants. Nous avons travaillé sur le texte incohérent et suivi le même principe que celui de l'analyse précédente. Les écarts recensés sont les mêmes, et qui sont relatifs à la pronominalisation, la définitivisation, la substitution lexicale et les connecteurs. Le nombre de déviations relevées est variable d'un groupe à un autre et d'une langue de relecture à une autre.

VIII-1-2-1- La pronominalisation

Le principe des procédés anaphoriques, dont les pronoms, étant d'assurer des enchaînements entre les différentes phrases d'un texte pour construire une microstructure cohérente. Notre corpus permet de constater que nos apprenants éprouvent beaucoup de difficultés dans l'emploi des pronoms. D'ailleurs, nous avons recensé un nombre important d'erreurs relatif à ce procédé. A travers cette analyse, nous nous proposons d'étudier l'impact de l'utilisation de la langue maternelle, en tâche de relecture, sur la mise en œuvre d'une microstructure cohérente des rappels produits. Nous avons trouvé les mêmes déviations que celles déjà abordées, lors de la lecture du texte cohérent. Ces erreurs sont de quatre types et qui sont les suivants :

- **Omission du pronom anaphorique**

Ex1 : « *Mr Morisot avait retrouvé un vieil ami de pêche. Du coup, (...) ils ont profité de fêter leur retrouvaille pour remémorer les souvenirs de pêche* ».

Ex2 : « (...) ils sont partis à la mère pour pêcher des poissons, après 2h des soldats sont venus en plus ils ont tué les deux amis et mangent les poissons qui ont (mis pour qu'ils ont) pêché ».

Ex3 : « (...) Le moment est très beau, ils ont pêché beaucoup de poissons qui (mis pour qu'ils ont) la oublié leur fatigue.».

- Usage d'un substitut à la place d'un autre

Ex1: « Au bord de la Seine, il (mis pour ils) s'installèrent, et il (mis pour ils) commencèrent la pêche dans un temps favorable (ensoleillé) ».

Ex 2 : « (...) Les soldats mangent ces (mis pour leurs) poissons ».

Ex3 : « (...) ils ont décidé de retourner à leur place il (mis pour ils) ont pris le matériel de pêche et soudainement quatre soldats passent il (mis pour ils) ont mangé le poisson des deux amis ».

- Reprise pronominale renforcée par un pronom

Ex 1: « Les deux amis ils ont pêché les poissons »

Ex 2 : « Ces deux soldats ils ont perdu leurs poissons par force ».

Ex 3 : « Les deux amis ils sont angoissés ».

- Ambiguïtés liées à l'emploi du pronom anaphorique

Ex1 : « les quatre soldats encerclent pour trouver la solution, que les deux amis ne font pas ce travail, et ils décident de tuer dans le fleuve ».

Ex2 : « Le colonel a donné l'autorisation de partir à la pêche et les deux amis sont heureux. Quand il arrive à la place où il pêche, commençait de faire leur travail ».

Ex3 : « soudainement quatre soldats apparaissaient, et transformaient leur fleuve qui brillait sous le soleil, en bain de sang, avec du sang froid, les soldats fusillaient les deux amis alors qu'il est innocent. Pour les soldats c'était la fête car les poissons tout frais étaient de leur part et il mange tranquillement les poissons ».

Dans le tableau suivant, nous présentons le nombre d'emplois fautifs, produits par nos apprenants, selon les groupes et les langues de relecture.

Tableau 1 : Nombre total des écarts en relation avec la pronominalisation

La pronominalisation						
	G1 arabophone		G2 kabylophone		G3 groupe témoin	
Type d'écart	Rappel 1	Rappel 2	Rappel 1	Rappel 2	Rappel 1	Rappel 2
Omission du pronom anaphorique	15	11	13	9	16	13
Emploi d'un substitut à la place d'un autre	23	17	15	12	22	16
Reprise pronominale renforcée par un pronom	19	13	18	11	16	14

Ambiguïtés liées à l'emploi du pronom anaphorique	24	20	21	19	20	15
Total	81	61	67	51	74	58
Totaux	142		118		132	

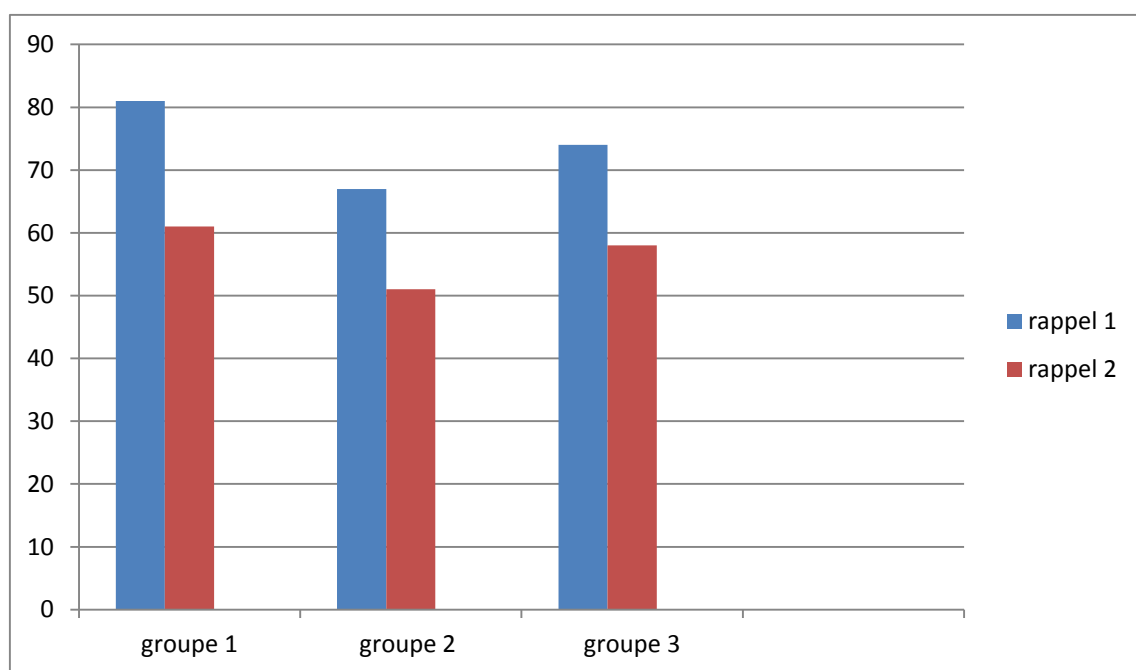


Figure 1 : Moyenne du nombre total des écarts liés à la pronominalisation produits par les apprenants

Les résultats, mentionnés dans ce tableau, indiquent que les apprenants des trois groupes produisent moins d'écarts en rappel 2 (R2), après la relecture, qu'en rappel 1 (R1), lors de la lecture du texte narratif incohérent. En effet, le groupe G1 qui relit en arabe, produit 81 écarts en R1 et 61 en R2, le groupe G2 dont la relecture est en kabyle produit moins de déviations que le groupe G1 (67 en R1 et 51 en R2). Quant au groupe témoin G3, en R1 il produit 74 écarts et 58 en R2.

Aussi, nous remarquons, d'après les résultats obtenus, que le groupe G1 est celui qui produit le plus d'écarts dans les deux rappels par rapport aux deux autres groupes G2 et G3. Ce résultat infirme les prédictions 4 et 2. En revanche, le groupe G2 est celui qui met en œuvre moins de déviations que les autres groupes G1 et G3 (voir tableau ci-dessus). Dans ce cas, les prédictions 3 et 5 sont confirmées et la prédiction 1 est infirmée.

VIII-2-2- La définitivisation

Nous avons vu, précédemment, que ce procédé anaphorique permet de reprendre, par le défini, une unité déjà annoncée dans un texte par l'indéfini. Dans notre corpus, nous avons recensé un nombre important d'emplois fautifs, quant à l'utilisation de ce procédé. Ces écarts sont au nombre de quatre et sont les suivants :

- **Emploi du démonstratif ou du défini sans antécédent indéfini**

Ex1 : « *Ils demandaient l'autorisation de partir au fleuve, ils sortirent leurs matériel et pêchent des poissons magnifiques, un instant après, les soldats prussiens arrivent et les tuent sur le champ* ».

Ex2 : « *Les soldats prussiens assiègent les parisiens et annoncent une guerre. Malgré tous ses mouvements il y avait deux amis qui aiment la pêche (...)* ».

Ex3 : « *Les deux amis qui sont séparés à cause de la guerre, un jour ils se sont rencontrés dans un café les deux amis ont commencé (...)* ».

- **Ecart lié à l'accord du possessif**

Ex1 : « *les deux amis se remémoraient les souvenirs de pêche et de ses(mis pour leurs) joies sous un esprit un peu détendu sous l'effet de l'alcool* »

Ex2 : « *(...) Les officiers Français ont accepté son(mis pour leur) demande, mais ils ne sont pas satisfaits, parce que le colonel a ri de sa(mis pour leur) demande* ».

Ex3 : « Les deux amis vont à la cafétéria pour se rappeler de ses (mis pour leur) souvenirs. Ils ont décidé d'aller à la Seine pour pêcher après qu'ils ont demandé la permission aux soldats ».

- **Confusion entre “ ces ” et “ ses ”**

Ex1 : « La ville de Paris est maintenant sous l'invasion prussienne, tous ces (mis pour ses) boulevards ou du moins les plus fréquents sont occupés ».

Ex2 : « Quand les soldats prussiens assiègent Paris et tous ces (mis pour ses) boulevards à côté qu'ils sont plein des gens (...) ».

Ex3 : « Les deux amis se rencontrent dans la guerre de Paris et les soldats prussiens, ils sont contents de se retrouver alors ils décident de fêter ça. Ils fêtent ses (mis pour ces) retrouvailles dans une cafétéria (...) ».

- **Reprise de l'indéfini par le défini (proximité)**

Ex1 : « Les deux amis ont pêché des poissons et les soldats ont mangé les poissons (...) ».

Ex2 : « Deux amis se sont rencontrés durant la guerre, les deux amis pêchaient ensemble avant la guerre (...) ».

Ex3 : « Des soldats prussiens surveillaient les deux amis, les soldats tuent les pauvres et mangent leurs poissons (...) ».

Les résultats obtenus sont présentés, selon les groupes et les langues de relecture utilisées, dans le tableau suivant.

Tableau 2 : Nombre total des emplois fautifs liés à la définitivisation

La définitivisation						
	G1 arabophone		G2 kabylophone		G3 groupe témoin	
Type d'écart	Rappel1	Rappel2	Rappel1	Rappel2	Rappel1	Rappel2
Emploi du démonstratif/défini sans antécédent indéfini	28	21	26	22	29	23
Ecart lié à l'accord du possessif	24	18	22	17	21	17
Confusion entre « ces » et « ses »	18	13	17	14	16	13
Reprise de l'indéfini par le défini (proximité)	19	16	18	15	19	14
Total	89	68	83	68	85	67
Totaux	157		151		152	

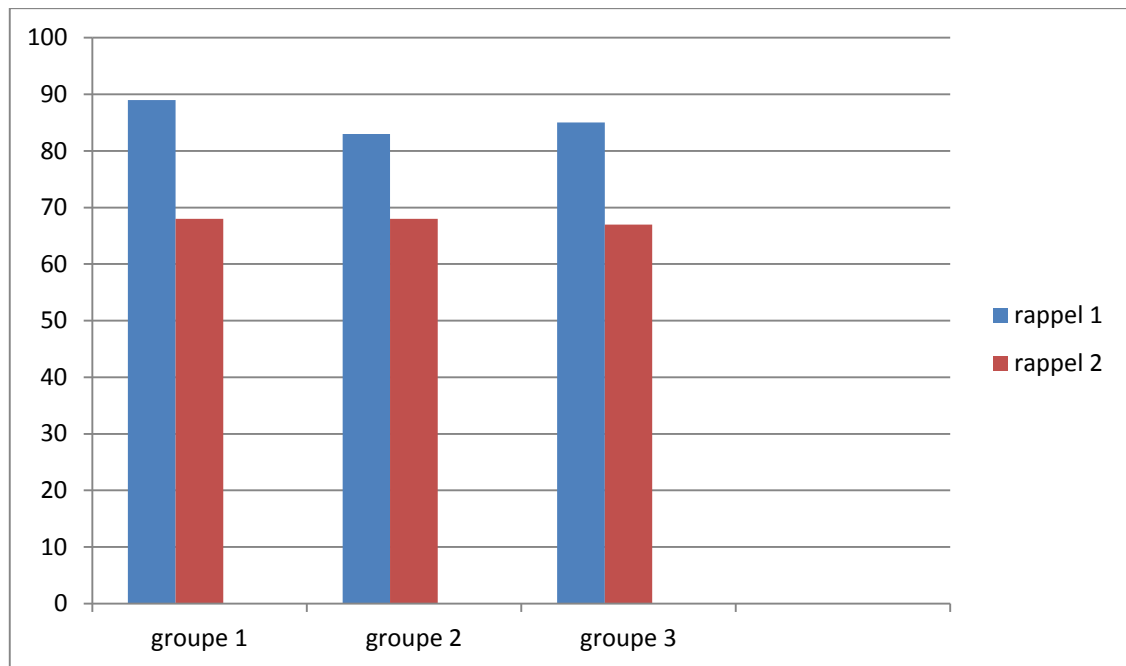


Figure 2 : Moyenne des emplois fautifs liés à la définitivisation en fonction des groupes et des langues de relecture

Le constat général qui se dégage est que les trois groupes produisent moins d'écarts en R2 qu'en R1. Dans ce cas, la langue de relecture, maternelle soit elle ou étrangère, a un effet sur la mise en œuvre de ce procédé anaphorique qui est la définitivisation. Effectivement, le groupe G1 produit 89 déviations en R1 et 68 en R2, le groupe G2 produit 83 en R1 et 68 en R2. Enfin, le groupe G3 met en œuvre 85 écarts en R1 et 67 en R2.

Les résultats obtenus indiquent, également, que c'est le groupe G1 (157 déviations) qui produit plus d'écarts que les autres groupes G2 (151) et G3 (152). Nous remarquons que même si les chiffres sont approximativement identiques, les prédictions 4 et 2 sont néanmoins infirmées. En outre, c'est le groupe G2, dont la relecture est en kabyle, qui produit moins d'écarts par rapport aux groupes G1 et G3. Ce résultat confirme les prédictions 3 et 5 et infirme la prédiction 1.

VIII-2-3- La substitution lexicale

Le principe de la substitution lexicale étant de reprendre des unités sémantiques dans le but d'éviter la répétition. Dans le cas de ce procédé, le référent est repris par plusieurs moyens lexico-sémantiques, comme l'hyponymie, la collocation et la nominalisation. Nous avons recensé, dans notre corpus, les écarts suivants :

- Répétition lourde du même lexème

Ex1 : « Soudain, les soldats attaquent **les deux amis**, ils ont tué **les deux amis**, et le fleuve est plein de couleur rouge, et les soldats mangent les poissons **des deux amis** ».

Ex2 : « Les soldats prussiens assiègent Paris depuis des mois, les soldats ont envahi tous les boulevards et même et les montagnes, deux amis se sont rencontrés et ils veulent partir à la pêche mais ils ont peur des soldats parce qu'ils doivent avoir un laissez passer de la part des soldats (...) ».

Ex3 : « Les deux amis qui sont séparés à cause de la guerre et un jour les deux amis se sont rencontrés dans un café, les deux amis ont commencé de se souvenir de leur souvenirs qu'ils ont passé ensemble avant la guerre, les deux amis ont décidé d'aller pour pêcher où ils sont tués par les soldats ».

- Emploi de ça comme procédure d'évitement

Ex1 : « (...) content de leur retrouvaille ils décidèrent de fêter ça (mis pour leur rencontre) le soir ».

Ex2 : « Les soldats prussiens n'arrêtaient pas de trainer à Paris, ce jour là tous les boulevards de Paris étaient animés. Les deux amis se rencontrent et ils sont allés au café où ils racontaient avec plaisir leurs retrouvailles mais avant ça (mis pour avant ces événements) ils avaient l'habitude de pêcher ensemble ».

Ex3 : « Un homme qui s'appelle Mr Morisso a rencontré un ami d'enfance, et ils ont fêté la rencontre et ils se sont souvenus de leurs souvenirs et surtout la pêche, et comme ça ils ont décidé d'aller au lac de « Seine » et biensûr avec l'autorisation d'un colonel et puis ils ont pêché beaucoup de poissons ».

- Répétition au lieu d'un couple antinomique

Ex1 : «Ils fêtèrent leurs retrouvailles et ils sont heureux mais vu la guerre ils ne sont pas heureux (mis pour ils sont tristes) ».

Ex2 : «Les deux amis décident de partir à leur lieu de pêche parce qu'ils aiment faire ça avant la guerre mais Paris est en plein guerre et ils n'aiment pas (mis pour ils n'apprécient pas) cette situation (...)».

- Reprise d'un hyperonyme par un hyponyme

Ex1 : « Les deux amis se sont séparés durant la guerre Morissot et son ami se sont rencontrés dans un grand boulevard (...) ».

Ex2 : « Deux passionnés de pêche se sont rencontrés pendant la guerre de Paris puis un jour Morissot et son ami décident de retrouver leur lieu de pêche malgré la guerre(...) ».

Ex3 : « Deux pêcheurs se retrouvent à Paris malgré la présence des soldats prussiens en France, les deux amis éprouvent de la peine pour paris, mais Morissot et son ami veulent partir à la pêche (...) ».

Après l'analyse des données, nous avons fait correspondre pour chaque écart un nombre de récurrence qui est présenté dans le tableau suivant.

Tableau 3 : Nombre total des écarts liés à la substitution lexicale

La substitution lexicale						
	G1 arabophone		G2 kabylophone		G3 groupe témoin	
Type d'écart	Rappel 1	Rappel 2	Rappel 1	Rappel 2	Rappel 1	Rappel 2
Répétition lourde du même lexème	35	29	28	21	26	20
Emploi de ça comme procédure d'évitement	16	12	15	6	11	7
Répétition au lieu d'un couple antinomique	15	11	16	12	10	8
Reprise d'un hyperonyme par un hyponyme	12	10	9	7	11	7
Total	78	62	68	46	58	42
Totaux	140		114		100	

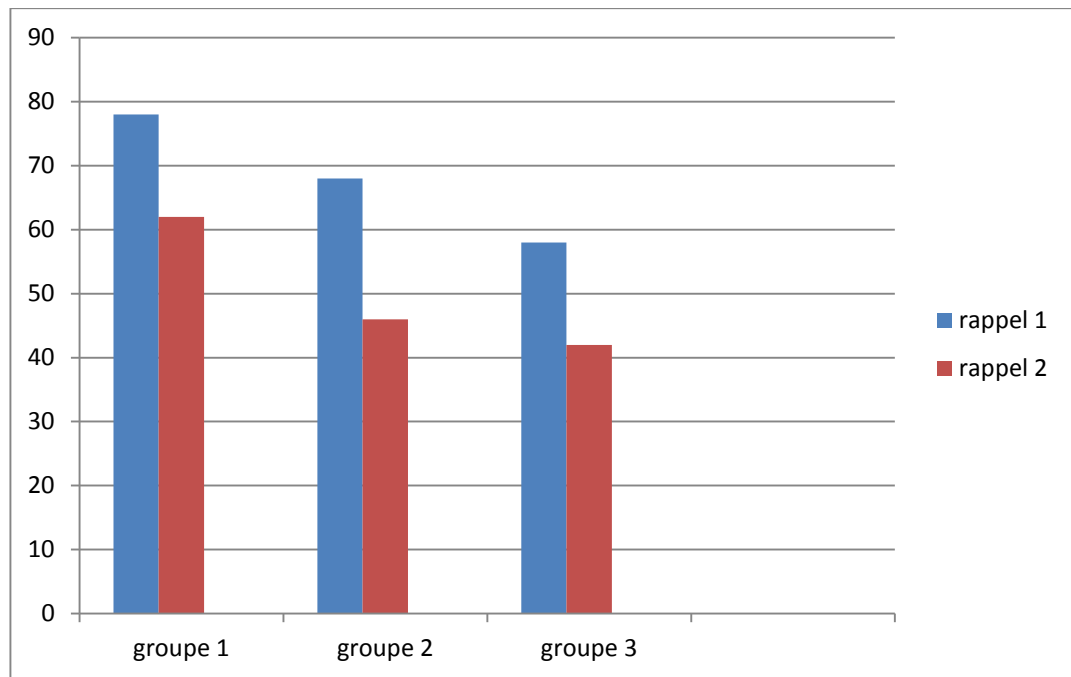


Figure 3 : Moyenne des déviations produites par les apprenants en relation avec la substitution lexicale

D'après les résultats, nous remarquons, comme c'est le cas avec les autres procédés présentés ci-dessus, que les apprenants des trois groupes mettent en œuvre un nombre d'écarts moins important en R2 qu'en R1. Le groupe G1 produit 78 en R1 et 62 en R2, le groupe G2 produit 68 en R1 et 46 en R2 et enfin, le groupe G3 met en œuvre 58 écarts en R1 et 42 en R2.

En outre, nous constatons que le groupe témoin G3, qui relit en français, produit moins d'emplois fautifs relatifs à la substitution que les autres groupes G1 et G2 (G1=140, G2=114, G3=100). Ce résultat infirme la prédiction 1 et confirme la prédiction 2. Pour ce qui est des deux groupes, ayant relu le texte narratif incohérent en langues maternelles arabe et kabyle, c'est le groupe G2 qui relit en kabyle qui produit moins d'écarts par rapport au groupe G1, dont la relecture est en arabe (G1=140, G2=114). Dans ce cas, la prédiction 3 est confirmée et les prédictions 4 et 5 sont infirmées.

VIII-2-4- Les connecteurs

.Le rôle des connecteurs est d'assurer des liens entre deux faits, deux états ou entre deux propositions ou deux séquences dans un texte. La connexion répond au principe de la méta-règle de relation de Charolles (1978) qui consiste à tisser des relations entre les différentes parties d'un texte.

Dans notre corpus, nous avons relevé un nombre d'écarts relatif à la mise en œuvre des connecteurs que nous avons classé comme suit :

- Emploi d'un connecteur à la place d'un autre

Ex1 : « *Ils décident d'aller pêcher dans leur place habituelle, alors (mis pour mais) maintenant ce n'est plus comme avant* ».

Ex2 : « *Les soldats prussiens n'arrêtaient pas de trainer à Paris, ce jour là tous les boulevards de Paris étaient animés. Les deux amis se rencontrent et ils sont allés au café où ils racontaient avec plaisir leurs retrouvailles mais(mis pour car) avant la guerre ils avaient l'habitude de pêcher ensemble*».

- Répétition fautive d'un même connecteur

Ex1 : «*Mr Morissot il marche sur un boulevard ensuite il rencontra un ami, il a l'habitude de pêcher avec lui dans le passer, ensuite ils ont parlé sur le temps qu'ils ont passé et ensuite ils se sont rappelés de tous les souvenirs du passer, et ensuite ils ont décidé d'aller au lieu où ils ont l'habitude de pêcher* ».

Ex2 : «*Dans la période de la colonisation des soldats allemands pour la capital « Paris », un matin il y avait Mourissou qui était entrain de marcher dans le boulevard après il croise son ancien ami de pêche, après ils sont rentrés dans une cafétéria où ils se sont souvenus tous leurs souvenirs et les jours de pêche, après les deux amis*

décidèrent de partir une autre fois au fleuve de la seine pour pêcher après bien sûr demandé la permission aux soldats».

Ex3 :« Les soldats prussiens assiègent la capitale Paris de France depuis des mois, mais cela n'a pas empêcher la rencontre de deux amis, mais ils sont triste parce qu'ils ne peuvent pas faire comme avant parce qu'ils sont obligés de prendre un laissez passer, parce qu'ils ne peuvent pas passer sans l'autorisation parce que les soldats sont très sévères ».

- Absence totale de connecteurs

Ex1 : « Les soldats allemands ont encerclé tous les boulevards de « Paris », tout le monde était dehors. Mr Morissot était dehors, il rencontra son ami qui aime beaucoup la pêche, ils se sont assis dans un café ils ont eu le plaisir de se raconter, de se rappeler des bons souvenirs d'avant la guerre. Ils ont pris la décision d'aller vers la rivière de « la Seine », ils sont allés au colonel, il leur a donné le laissez passer, ils sont allés, ils ont fait sortir leur petit matériaux de pêche, ils commencèrent à attraper de magnifiques poissons. Quatre soldats les encerclent, les tuent, la rivière est devenue rouge de leur sang, le ciel bleu d'été a été dégagé par un très fort vent, les soldats ont pris le plaisir de manger les poissons ».

Ex2 : « Mr Morrisot a vu son ami qui était en train de pêcher les poissons, ils restaient ensemble, en train de se souvenir de leur beau passé. Mr Morrisot a invité son ami au café, ils ont passé de très beaux moments ensemble. Les deux amis ont décidé déjà de partir à la pêche, ils ont pêché de très bons poissons, les soldats prussiens avaient vu les deux amis, ils les ont tué, ils ont mangé tout ce qu'ils ont pêché les deux amis ».

Ex3 : « Il y avait deux amis qui pêchaient ensemble, il existait une forte amitié entre eux, ils avaient plusieurs bons souvenirs ensemble. Ils fêtaient leur retrouvaille. Ils pêchaient, ils mangeaient ensemble les poissons. Les soldats Allemands passaient au près des deux amis pendant la pêche, ils mangeaient les poissons pêchés par les deux amis, les soldats étaient contents et satisfaits des poissons qu'ils mangeaient, et de la forte amitié existée entre les deux amis ».

- Emploi de deux connecteurs exprimant le même rapport sémantique dans la même phrase

Ex1 : « Avec une peur terrible les amis ont pêché des poissons quandsoudain quatre soldats leurs ont fait une embuscade et les tuent ».

Ex2 : « Les soldats allemands assiègent Paris depuis longtemps, deux amis se rencontrent dans cette situation de guerre, mais par contre ils veulent partir à la pêche malgré la guerre parce ce qu'ils aiment ça ».

Ex3 : « Les deux amis veulent partir pêcher comme avant la guerre, mais malheureusement ils ne sont pas en sécurité à cause de la guerre déclarée contre les français par les soldats prussiens ».

- Usage fautif d'un coordonnant

Ex1 : « (...) Lorsque ils ramassèrent et s'apprêtèrent à partir deux soldats prussiens sont venus mais (mis pour et) ils les ont fusillé ».

Ex2 : « Depuis la colonisation de l'Allemagne en France les soldats prussiens assiégeaient tous les boulevards de Paris, Mr Morissot il marche dans une rue car (mis

pour et) il rencontre un ami qui a l'habitude de pêcher avec lui au passé, et ils sont rentrés dans une cafétéria et ils se sont rappelés tous les souvenirs du passé».

Ex3 : « Après avoir l'accord des soldats, ces deux amis partirent à la Seine dès que ces deux pauvres arrivent commencer à pêcher beaucoup de poissons, car (mis pour mais) il y a quatre soldats qui surveillent Mourissou et leur ami après ilsont tiré sur eux et tombaient dans le fleuve qui est devenu rouge de leur sang ».

Toutes les déviations relevées, concernant la connexion, sont synthétisées dans le tableau suivant.

Tableau 4 : Nombre total des déviations concernant la connexion

La connexion						
	G1 arabophone		G2 kabylophone		G3 groupe témoin	
Type d'écart	Rappel 1	Rappel 2	Rappel 1	Rappel 2	Rappel 1	Rappel 2
Emploi d'un connecteur à la place d'un autre	37	29	22	18	30	24
Répétition fautive d'un même connecteur	24	21	19	16	21	18
Absence totale de connecteurs	32	27	29	22	24	20
Emploi de	22	19	16	14	18	13

deux connecteurs exprimant le même rapport sémantique dans la même phrase						
Usage fautif d'un coordonnant	18	15	13	11	17	14
Total	133	111	99	81	110	89
Totaux	244		180		199	

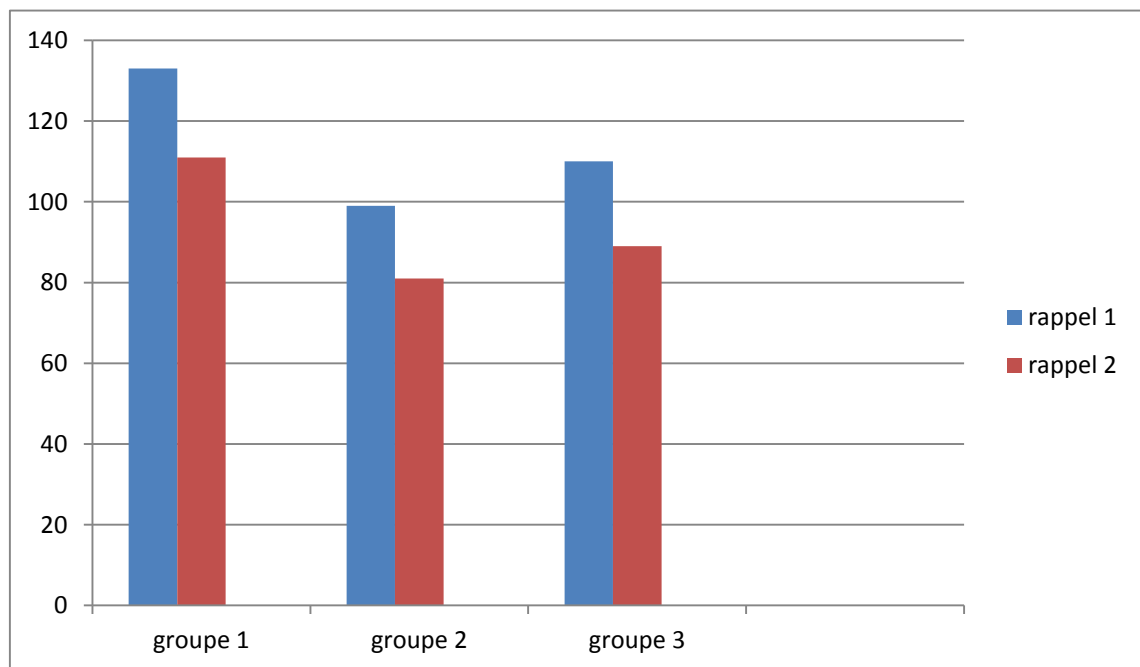


Figure 4 : Moyenne du nombre total des écarts liés à la connexion en fonction des groupes et des langues utilisées en relecture

Les résultats de ce tableau indiquent que les apprenants, des trois groupes, produisent un nombre important d'écarts, quant à l'utilisation des connecteurs dans leurs rappels par rapport aux autres procédés anaphoriques. Nous remarquons que le nombre de déviances en R2 est inférieur à celui du R1. Le groupe G1 produit 133 en R1 et 111 en R2, le groupe G2 met en œuvre 99 écarts en R1 et 81 en R2 et enfin, le groupe G3 produit 110 en R1 et 89 en R2.

Nous constatons, d'après ce tableau, que c'est le groupe G1 qui relit en arabe qui produit le plus d'écarts relatifs aux connecteurs par rapport aux deux autres groupes G2 et G3 (G1=244, G2=180, G3=199). Dans ce cas, les prédictions 1 et 4 sont infirmées. En revanche, le groupe qui produit le moins d'emplois fautifs est le groupe G2, dont la relecture est en kabyle. Ce résultat confirme les prédictions 3 et 5 et infirme la prédiction 2.

Au terme de cette présentation des différentes carences, liées à l'emploi des procédés anaphoriques et les connecteurs, nous jugeons utile de les reprendre dans le tableau récapitulatif suivant.

Tableau 5 : Nombre total des écarts produits par les trois groupes

Type d'écart	Nombre total
La pronominalisation : - Omission du pronom. - Emploi d'un pronom à la place d'un autre. - Renforcement du pronom anaphorique. - Ambiguïté dans la reprise pronominale anaphorique.	392
La définitivisation : - Emploi du démonstratif ou défini sans	460

antécédent indéfini. - Ecartés liés à l'accord du possessif. - Confusion entre “ ces ” et “ ses ” - Reprise de l'indéfini par le défini (proximité).	
La substitution lexicale : - Répétition lourde du même lexème. -Emploi de “ ça ” comme procédure d'évitement. -Répétition au lieu d'un couple antinomique. -Reprise d'un hyperonyme par un hyponyme	354
La connexion : -Répétition fautive d'un même connecteur. - Emploi d'un connecteur à la place d'un autre. - Usage fautif d'un coordonnant. - Emploi, dans une même phrase, de deux connecteurs exprimant le même rapport sémantique.	623

Ce tableau laisse voir que le procédé qui enregistre un nombre d'écarts important, produits par les apprenants des trois groupes, est la connexion avec un total

de 623 récurrences. Vient, en deuxième position, la pronominalisation avec un nombre d'écarts de 392, puis la définitivisation dont le nombre est de 460 et, enfin, la substitution lexicale avec un total de 354. Aussi, nous remarquons que le nombre d'écarts, produit par les apprenants ayant lu le texte narratif incohérent, est beaucoup plus important que celui des apprenants dont la lecture a porté sur le texte cohérent (voir tableau 5, texte cohérent).

VIII-3- Interprétation des résultats

Nous interprétons, dans ce qui va suivre, tous les résultats obtenus après l'analyse de nos données. Notre objectif, dans cette partie, étant de déterminer le rôle que peut avoir l'utilisation d'une langue maternelle, en tâche de relecture, sur la mise en œuvre des unités de la surface textuelle, et particulièrement sur leurs relations. Et ce, lors de la lecture d'un texte incohérent en français langue étrangère. Notre intérêt porte, essentiellement, sur l'agencement des différentes propositions et parties des rappels produits. Il a été démontré que la langue maternelle, notamment le kabyle, a un impact prépondérant sur le traitement des différentes significations locales du texte narratif cohérent, qu'en est-il du texte incohérent ?

Nous avons délimité, dans ce travail, un nombre d'unités assurant la cohésion dans le but de les analyser en démontrant comment elles sont perçues, traitées et mises en œuvre par nos apprenants, dans leurs rappels. Nous avons commencé avec la pronominalisation, puis la définitivisation, par la suite la substitution lexicale et enfin, les connecteurs. Nous avons émis un ensemble d'hypothèses que nous allons rappeler en interprétant nos résultats.

Pour ce qui est de la pronominalisation, nous avons recensé un nombre d'écarts important en rappel (R1) qui diminue en rappel 2 (R2). L'analyse de nos données a démontré que le groupe G1, ayant relu en arabe, est celui qui met en œuvre beaucoup de déviations quant à l'emploi des pronoms. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les apprenants, de ce groupe, n'ont fait aucun traitement sémantique des unités de la surface textuelle. Ces apprenants se sont contentés, dans leurs deux rappels, de positionner les unités, les unes après les autres, sans pour autant qu'ils tissent de relations sémantiques entre elles. Ce résultat a complètement infirmé les hypothèses 1 et 4.

Une autre explication que nous pouvons donner, à ce résultat, est celle qui concerne la complexité du système pronominal de la langue française. Cette complexité ne facilite pas aux apprenants l'emploi correct des pronoms. Aussi, nous pouvons dire que l'incohérence, qui caractérise le texte lu par ces apprenants, a empêché la mise en œuvre d'un traitement sémantique et la construction d'une représentation mentale cohérente de la surface textuelle.

Un autre constat se distingue de l'analyse de notre corpus, il s'agit du traitement sémantique mis en œuvre par les apprenants du groupe G2, qui relisent en kabyle. En effet, ce groupe est celui qui produit le moins d'écarts dans l'emploi des pronoms. Cette langue, utilisée en tâche de relecture, favorise une réorganisation de la surface textuelle du deuxième rappel. Ce résultat explique l'apport considérable du kabyle dans l'élaboration d'un traitement sémantique de la situation décrite dans le texte. Ce fait, confirme deux de nos hypothèses (3 et 5).

Nous remarquons, également, que le groupe G3 qui relit en français a, lui aussi, produit moins d'emplois fautifs mais, pas autant que le groupe kabylophone. Il est clair que les connaissances et les compétences linguistiques, en langue française, sont importantes, mais s'avèrent insuffisantes dans notre cas. En effet, sans l'activation des connaissances antérieures, avec lesquelles sont reliées les caractéristiques du texte lu, les apprenants n'ont pas pu élaborer un traitement sémantique profond de la surface textuelle. Dans ce cas, la compréhension n'est pas efficace. Ce résultat infirme l'hypothèse 2, selon laquelle le groupe G3 est celui qui allait produire plus de rapport sémantique entre les propositions du rappel 2 que les autres groupes.

Le deuxième procédé anaphorique, sur lequel nous avons travaillé, concerne la définitivisation pour lequel nous constatons un nombre d'écart approximativement identique entre les trois groupes (voir tableau 2). En revanche, l'analyse de nos données indique que c'est le groupe G2, ayant relu le texte en kabyle, qui produit moins d'écarts en R2 qu'en R1 par rapport aux autres groupes. L'analyse du deuxième rappel laisse voir que les relations assurées entre les différentes propositions rappelées sont sémantiques. Elles contribuent ainsi, à la construction d'une microstructure cohérente. La relecture en kabyle permet l'activation des connaissances et des éléments, stockés en

mémoire aidant, dans ce cas, la mise en œuvre d'une bonne cohésion. Ce résultat, confirme les hypothèses 3 et 5.

Pour ce qui est des autres groupes, les résultats démontrent que le groupe qui produit plus d'écarts en R2 est le groupe G1, qui relit le texte en arabe. En effet, l'analyse des rappels des apprenants de ce groupe, dévoile une certaine incohérence locale. Autrement dit, les apprenants ont rappelé les propositions du texte, les unes après les autres, sans pour autant assurer des combinaisons et des relations sémantiques entre elles, comme l'utilisation des définis, des indéfinis et des démonstratifs. Ce résultat peut s'expliquer par l'incohérence qui caractérise le texte, proposé à la lecture. Cela a empêché les apprenants de mettre en œuvre un traitement sémantique de la surface textuelle de leurs rappels et ce, malgré l'utilisation de la langue maternelle (arabe), en tâche de relecture. Les hypothèses 1 et 4 sont donc infirmées.

Pour ce qui est de l'hypothèse H2, selon laquelle le groupe G3 (relecture en français) est celui qui allait produire plus de rapports sémantiques entre les propositions du R2 que les autres groupes. Les résultats obtenus l'ont infirmé. La relecture dans la même langue ne constitue pas un avantage pour les apprenants du groupe G3. Cela ne permet pas la construction d'une représentation locale cohérente de la situation décrite dans le texte. Aussi, les apprenants ne construisent pas du sens, à partir des différentes significations du texte lu. Cela est la preuve d'une incompréhension du monde véhiculé dans le texte.

Le troisième procédé est celui de la substitution lexicale, pour lequel nous avons recensé un nombre d'écarts beaucoup moins important que les autres procédés et ce, pour les trois groupes. Un constat se dégage de notre analyse des données : le groupe G3, qui est notre groupe témoin dont la relecture est en français, est celui qui produit le moins de déviances, quant à la mise en œuvre de ce procédé de substitution par rapport aux autres groupes. Ce résultat infirme l'hypothèse H1 et confirme l'hypothèse H2, selon laquelle nous supposons, que c'est le groupe G3 qui allait élaborer plus de rapports sémantiques entre les propositions du rappel 2 (R2) que les deux autres groupes G1 et G2.

Ce résultat peut s'expliquer par le fait que la relecture, dans la même langue, permet l'activation du champ sémantique comportant les différents substituts relatifs au

réfèrent principal du texte qui est l'histoire des deux amis. Cette activation contribue à la mise en œuvre d'une microstructure cohérente, dont les relations sémantiques entre les différentes propositions rappelées sont assurées. Il faut signaler, aussi, dans ce cas ; le rôle important de la mémoire et de son fonctionnement (Kintsch & Van Dijk, 1978 ; 1983 ; Kintsch, 1988 ; 1998), permettant la sélection des informations adéquates aux différentes significations, véhiculées dans le texte lu. Cela contribue à la construction du sens, donc à la compréhension.

Pour ce qui est des deux autres groupes, dont la relecture est en langues maternelles, l'analyse de nos données montre que le groupe G2, qui relit en kabyle, produit moins d'écarts relatifs à la substitution que le groupe G1 ayant relue en arabe (voir tableau 3). Ce résultat confirme l'hypothèse H3 et infirme les deux autres H4 et H5. Nous interprétons ce résultat par le fait que le kabyle, utilisé lors de la relecture du texte, permet l'activation des connaissances linguistiques des apprenants, stockées en mémoire à long terme. Elles facilitent ainsi, l'élaboration d'un traitement sémantique des différentes unités de la surface textuelle, malgré l'incohérence qui caractérise le texte narratif. La cohésion assurée entre les différentes propositions rappelées, lors du rappel 2 (R2), par les apprenants confirme notre résultat.

Le dernier procédé concerne les connecteurs, pour lesquels nous avons recensé le nombre le plus important d'écarts pour les trois groupes. En effet, les résultats obtenus nous renseignent que les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés au niveau de l'utilisation des connecteurs. Cela peut s'expliquer par la diversité des connecteurs en langue française. Entre type, nature et catégorie, les apprenants ont du mal à les distinguer. Une autre explication, que nous trouvons plausible, est celle de leur enseignement qui se fait beaucoup plus au niveau de la phrase négligeant leur dimension discursive (au niveau textuel).

Le groupe qui produit le plus d'écarts est celui qui relit en arabe G1. Les apprenants, de ce groupe, n'assurent aucune relation sémantique entre les différentes parties de leurs premiers et seconds rappels. Ces apprenants sont ceux qui ont le plus de difficultés dans la mise en œuvre des procédés anaphoriques et même des connecteurs. Il est clair que la relecture en arabe a diminué le nombre d'emplois fautifs, dans le second rappel, mais pas autant que les autres groupes (voir tableau 4). Ce résultat

infirme l'hypothèse H4. Cette langue, l'arabe, permet la restitution de quelques relations sémantiques entre les propositions rappelées, mais cela s'avère insuffisant. Elle n'active pas assez d'informations contribuant à l'élaboration d'un traitement sémantique des unités de la surface textuelle.

Concernant les autres groupes, c'est le groupe G2, qui relit en kabyle, qui produit moins d'écarts relatifs à l'emploi des connecteurs. Ce résultat indique que le kabyle permet aux apprenants d'améliorer leur rappel en français et ce, en réorganisant toutes les unités de la surface textuelle. Les apprenants, de ce groupe, assurent des rapports logiques entre les parties de leurs rappels. Le kabyle, dans ce cas, est non seulement nécessaire, mais important pour l'élaboration d'un traitement sémantique. Ce constat donc, confirme les hypothèses H3 et H5 et infirme les hypothèses H1 et H2.

Enfin, les résultats du tableau récapitulatif (voir tableau 5) nous renseignent sur le nombre total des différents emplois fautifs, produits par les apprenants des trois groupes et dans les deux rappels. Le constat général qui se dégage, de ce tableau, c'est que les connecteurs constituent la difficulté majeure pour les apprenants vu le nombre obtenu. Vient, par la suite, la définitivisation, puis la pronominalisation et enfin, la substitution lexicale. Pour les langues de relecture, qui permettent la mise en œuvre d'un traitement sémantique des unités de la surface textuelle, nous avons constaté que c'est le kabyle, en tant que langue maternelle, et le français langue étrangère qui le favorise.

Dans la majorité des cas, c'est la relecture en kabyle qui aide les apprenants à réorganiser et à retravailler la surface textuelle du deuxième rappel. Elle permet d'activer les connaissances antérieures des apprenants contribuant ainsi, à la construction d'une microstructure cohérente. Cette langue favorise aussi la compréhension de la situation décrite dans le texte narratif qui est incohérent.

VIII-4- Discussion des résultats

Nous voulons montrer, dans cette partie, le rôle de la langue maternelle (arabe et kabyle) sur la cohésion textuelle, lors de la lecture/relecture d'un texte narratif incohérent et par hypothèse sur la compréhension. L'objectif étant de déterminer le rôle des connaissances antérieures des apprenants, dans un enseignement/apprentissage des textes en français langue étrangère et particulièrement, dans l'élaboration d'un traitement sémantique des unités de la surface textuelle.

Nous nous sommes basés, dans ce travail, sur les différents modèles mentaux de la compréhension (Van Dijk et Kintsch 1978 ; 1983 ; 1988). Ces derniers, nous ont permis de cerner les différentes activités cognitives qui entrent en jeu dans un acte de lecture, de compréhension et de mémorisation. Les résultats auxquels nous avons abouti confortent notre hypothèse principale, selon laquelle l'utilisation de la langue maternelle des apprenants (arabe et kabyle), lors d'une tâche de relecture, permet l'activation et la récupération de leurs connaissances antérieures, stockées en mémoire à long terme. Cela en facilitant le processus de rappel et de compréhension des informations du texte, proposé à la lecture.

En effet, l'analyse de notre corpus a montré que l'utilisation de la langue maternelle, en tâche de relecture, aide les apprenants à réorganiser et à améliorer la qualité du niveau de la surface textuelle du rappel produit. Les différentes comparaisons, élaborées entre les deux rappels des apprenants, confortent ce résultat. Le deuxième rappel (R2) dévoile une meilleure utilisation des différentes unités assurant la cohésion par rapport au premier rappel (R1). Cela nous renseigne sur la mise en œuvre d'un traitement sémantique des unités de la surface textuelle.

Les résultats obtenus confirment la majorité de nos hypothèses. L'analyse indique une variation du nombre total des écarts produits d'un groupe à un autre. Cependant, c'est le groupe G2, qui relit en kabyle, et parfois le groupe G3, dont la relecture est en français, qui mettent en œuvre moins d'écarts. En revanche, le groupe G1, qui relit en arabe, est celui qui produit un nombre d'emplois fautifs important en rappel R2 que les autres groupes. Ce résultat nous permet de faire le bon choix concernant la langue maternelle à introduire dans un enseignement/apprentissage des textes, en langue étrangère.

Effectivement, l'utilisation du kabyle a démontré son impact sur la qualité de l'écrit en L2, même avec un texte incohérent. Cette langue favorise une interaction entre les différentes significations du texte et les connaissances antérieures des apprenants. Ces dernières, permettent une compréhension profonde de la situation décrite dans le texte, ce qui améliore le rappel en français langue étrangère. Dans ce cas, l'introduction de cette langue dans le système éducatif est plus qu'important dans la mesure où, elle constitue une aide à la compréhension des textes notamment narratif.

Il a été démontré, tout au long de ce travail, que la prise en considération des contextes linguistiques des apprenants joue un rôle capital dans l'amélioration de la compréhension et de l'écrit. Les résultats de cette expérimentation nous permettent de contribuer à l'élaboration d'une didactique de la compréhension des textes en langue étrangère, dans un contexte plurilingue. Revoir donc, la conception des programmes et de l'enseignement des textes, au secondaire algérien, est plus qu'important. D'ailleurs, toutes les recherches conduites, ces dernières années, dans le cadre de la problématique de la compréhension des textes, (Marin, Mbengone-Ekouma & Legros, 2007 ; Marin & Legros, 2006 ; Bounouara & Legros, 2009 ; Boudechiche, Legros & Hoareau, 2007 ; Legros, Makhlouf, Gabsi & Hoareau, 2006), confortent nos résultats.

VIII-5- Discussion générale

Nous avons mené une expérimentation auprès de 06 groupes d'apprenants de première année secondaire. Le but étant de déterminer et de tester le rôle de la langue maternelle, arabe et kabyle, dans la mise en œuvre des unités de la surface textuelles, la cohésion, et par hypothèse sur la compréhension d'un texte narratif en FLE. Après l'analyse des données, les deux rappels produits par nos apprenants, et les résultats auxquels nous nous sommes aboutis, il en ressort le constat suivant :

L'utilisation de la langue maternelle, en tâche de relecture, facilite chez les apprenants la récupération des différentes informations acquises et stockées en mémoire. Elle favorise une mise en œuvre d'un traitement sémantique du niveau de la surface textuelle. La langue maternelle, dans ce cas, exerce un effet important non seulement sur la compréhension du texte narratif, mais, aussi, sur la qualité du rappel produit en français langue étrangère.

L'analyse des seconds rappels, produits par nos 90 apprenants, a montré au niveau linguistique les traces du traitement cognitif effectué au cours de la relecture du récit dans les deux langues maternelles. Les apprenants réorganisent et hiérarchisent les différentes propositions rappelées en R2. En effet, les apprenants produisent un nombre d'écarts, relatifs aux procédés anaphoriques, beaucoup moins important en rappel 2 R2 par rapport au rappel 1 R1. Il s'agit de la résultante d'une interaction entre les informations véhiculées dans le récit et les connaissances des apprenants, stockées en mémoire. Cette interaction a pour résultat une meilleure compréhension du texte narratif et une construction d'une microstructure cohérente des informations du texte lu.

Les tâches de relecture et de rappel sur lesquelles nous nous sommes basés, dans notre travail, mettent la lumière sur les différentes opérations cognitives mises en œuvre lors de la lecture/relecture du texte narratif. Les résultats obtenus nous renseignent sur l'efficacité de l'utilisation des trois langues de relecture à savoir, l'arabe, le kabyle et le français. En effet, les données ont dévoilé laquelle de ces trois langues a favorisé la mise en œuvre d'une cohérence locale des rappels produits.

Pour ce qui est du texte cohérent, il a été démontré que dans certains cas, c'est le français et dans d'autres c'est le kabyle qui favorise l'élaboration d'un traitement

sémantique du niveau de la surface textuelle. Quant au texte incohérent, c'est beaucoup plus le kabyle qui aide les apprenants à construire une microstructure cohérente. Cette langue leur a permis d'assurer des rapports sémantiques entre les différentes propositions rappelées. Il s'avère que le kabyle facilite aux apprenants la construction d'une représentation mentale cohérente des unités linguistiques du texte. Dans ce cas, le kabyle permet aux apprenants non seulement, la construction d'une représentation mentale cohérente du contenu du texte lu, mais, aussi, le rétablissement de la cohérence des informations rappelées.

Enfin, vu les résultats obtenus, nous pouvons dire que la langue maternelle aide les apprenants à améliorer leur niveau de l'écrit et de compréhension d'un texte narratif en FLE. Elle favorise la mise en œuvre d'un traitement sémantique et cohérent des différentes unités linguistiques du texte lu et ce, en activant les connaissances adéquates, stockées en mémoire. En outre, l'utilisation d'une langue maternelle, en tâche de relecture, montre ses résultats sur le plan de la compréhension du texte narratif même avec un texte incohérent. La langue maternelle donc, peut être un outil et un atout important dans un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et ce, dans un contexte plurilingue comme celui de notre expérimentation.

Conclusion générale

Bilan

Cette recherche relève de la problématique de la compréhension du texte narratif, dans le contexte plurilingue algérien. Son objectif tend à démontrer l'effet de la langue maternelle, arabe et kabyle, sur la cohésion et la cohérence textuelles, lors du traitement d'un texte narratif en français langue étrangère. L'expérimentation a été menée auprès de 90 apprenants lycéens, en situation de difficultés de compréhension en lecture. Le matériel expérimental est constitué de deux textes narratifs, élaborés de la même version : l'un est cohérent, l'autre est incohérent.

Pour mener ce travail, nous nous sommes basés sur des concepts et des théories bien précis. D'une part, nous avons fait appel à la sociolinguistique dans le but de cerner le contexte linguistique de notre expérimentation. Nous avons cerné les langues en présence, leur contact et surtout leur impact sur l'enseignement / apprentissage dans le système éducatif algérien. D'autre part, nous nous sommes référés à la linguistique textuelle et à la psycholinguistique cognitive du traitement de texte et ce, pour mettre en avant les caractéristiques relatives au texte, dont la cohésion et la cohérence. Quant à l'apport de la psycholinguistique, il nous a permis de cerner le traitement cognitif mis en œuvre par un apprenant/lecteur, lors d'une activité de lecture/compréhension.

En outre, nous avons fait référence aux différentes modélisations de la compréhension mettant en avant les différents processus et mécanismes cognitifs, mis en œuvre dans une activité de compréhension. Ces modèles, (Kintsch et Van Dijk, 1978 ; 1983 ; Kintsch, 1988 ; 1998), constituent le fondement théorique de notre analyse. Ils nous ont permis d'interpréter et surtout, de cerner les différents traitements et stratégies dans lesquels les apprenants se sont engagés, lors de la lecture/relecture du texte narratif.

Pour ce qui est de notre expérimentation, nous avons travaillé avec six (06) groupes d'apprenants lycéens. Deux expériences sont effectuées : la première avec trois groupes, ayant lu et relu le texte cohérent, et la seconde avec les trois autres groupes restants, dont la lecture et la relecture a concerné le texte incohérent. Le but étant de mettre en exergue l'impact de la langue maternelle sur la cohésion et la cohérence des rappels produits en FLE. Les données sont réalisées grâce à l'analyse propositionnelle qui nous a permis de décomposer les rappels, produits par les apprenants, en unités

sémantiques. Par la suite, le logiciel « statview » a permis de comptabiliser le nombre de propositions rappelées ainsi que les données exactes, relatives au rappel des informations du texte lu pour chaque groupe.

L'objectif de ce travail étant d'étudier les deux niveaux d'organisation textuelle à savoir, la cohésion et la cohérence. Pour ce qui est de la cohérence, nous l'avons étudiée en relation avec les différentes propositions rappelées ainsi que leurs natures. Nous nous sommes basés, également, sur les propositions ajoutées (autres) et ce, dans le but de déterminer leur degré de cohérence avec le monde évoqué dans le texte lu. La cohésion, par contre, nous nous sommes limités aux unités de la surface textuelle à savoir, les procédés anaphoriques : la pronominalisation, la définitivisation, la substitution lexicale ainsi que les connecteurs. Notre intérêt s'est porté sur les différents écarts, produits par les apprenants, en mettant en avant lequel des groupes a élaboré un traitement sémantique de ces différentes unités.

Les résultats obtenus confortent notre hypothèse principale, selon laquelle le recours à la langue maternelle facilite l'activation des connaissances antérieures des apprenants. Celles-ci, contribuent à la construction d'une représentation mentale cohérente de la situation décrite dans le récit. Elles permettent, aussi, la mise en œuvre d'un traitement sémantique des unités de la surface textuelle. En effet, nos résultats indiquent que l'utilisation de la langue maternelle, en tâche de relecture, améliore la qualité de l'écrit du deuxième rappel en FLE donc, une amélioration de la compréhension du texte narratif.

Deux expériences sont réalisées, la première teste le texte cohérent et la seconde le texte incohérent. Concernant la lecture et la relecture en arabe ou en kabyle du texte cohérent, il en ressort le résultat suivant :

La prise en charge du contexte linguistique des apprenants exerce un effet non seulement sur le nombre de propositions rappelées mais aussi, sur la qualité des informations ajoutées, lors du deuxième rappel. Aussi, l'utilisation de la langue maternelle permet de déterminer le type de traitement textuel, mis en œuvre par les apprenants pendant l'acte de lecture. L'analyse des données démontre que la langue arabe, en tant que langue maternelle et le français ; en tant que langue étrangère, favorisent davantage le rappel de propositions de toute nature : noyaux et expansions.

Aussi, ce sont ces deux langues qui ont permis aux apprenants de rappeler un nombre important de propositions que la langue kabyle.

En revanche, l'analyse des ajouts, les propositions « autres », montre que les apprenants du groupe G2, ayant relu le récit en langue kabyle, produisent des ajouts pertinents, renvoyant à un traitement sémantique des différentes informations du texte lu. Les propositions ajoutées nous renseignent sur l'interaction des informations du texte et des connaissances antérieures des apprenants, stockées en mémoire à long terme. Celles-ci, sont activées lors de la lecture. Il s'agit, ici, de la mise en œuvre d'un modèle de situation du monde évoqué par le texte.

Les apprenants du groupe G2, transforment les données du texte lu. Ce constat, est soulevé dans le deuxième rappel produit par les apprenants, en traitant et modifiant les différentes informations véhiculées par le texte. Cet état de fait, correspond à ce que Scardamalia et Bereiter (1987) appellent « stratégie des connaissances transformées ». Il s'agit d'un traitement sémantique profond des différentes significations du récit. Ce qui nous permet d'avancer que le recours à la langue maternelle, notamment le kabyle, favorise la construction d'une représentation mentale cohérente de la situation décrite dans le récit.

Notre expérience s'est basée sur l'utilisation de deux langues maternelles : le kabyle et l'arabe. Les résultats obtenus montrent qu'en matière de compréhension et de traitement sémantique d'un texte narratif, c'est le kabyle qui montre son efficacité. En effet, l'utilisation de la langue arabe ou du français, en tâche de relecture, nous renseigne sur la mise en œuvre d'un traitement de la surface textuelle de la part des apprenants. Autrement dit, ces derniers reprennent les informations du texte sans se soucier de leur cohérence ou de leurs relations sémantiques, c'est ce que Scardamalia et Bereiter (1987) nomment « stratégie des connaissances racontées ». Ce résultat est la preuve que le choix d'une langue maternelle dans un enseignement/apprentissage des textes et des langues étrangères doit être pertinent.

Pour ce qui est des différentes unités assurant la cohésion, à savoir les procédés anaphoriques et les connecteurs, il a été démontré que les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés dans leur utilisation. Un nombre d'écarts important est recensé dans les deux rappels produits par les apprenants, quant à l'utilisation de ces unités. En

Conclusion générale

revanche, le recours à la langue maternelle, notamment le kabyle, indique encore une fois son efficacité. Le kabyle, utilisé en tâche de relecture, favorise chez les apprenants la mise en œuvre d'un traitement sémantique cohérent des unités de la surface textuelle. Les résultats de notre analyse, laissent voir que la surface textuelle du second rappel est réorganisée et les propositions hiérarchisées.

Le kabyle, en tant que langue maternelle, favorise l'activation en mémoire des informations importantes et des liens sémantiques adéquats, dans la mise en œuvre du niveau de surface textuel (Kintsch & Van Dijk, 1983). Elle contribue, ainsi, à la construction d'une microstructure cohérente (Charolles, 1978). Et ce, en aidant les apprenants à faire correspondre aux différentes unités de la surface textuelle un contexte adéquat. L'analyse du niveau linguistique des rappels des apprenants, nous renseigne sur le processus cognitif du traitement de chaque unité utilisée et de chaque proposition rappelée. Ceci, indique l'importance du fonctionnement de la mémoire dans la réception des informations, leur sélection, leur intégration ainsi que leur restitution.

Quant au texte narratif incohérent, lu par les trois autres groupes, l'analyse démontre la restauration de la cohérence des informations dans les rappels produits et ce, grâce au recours à la langue maternelle. Une fois de plus, le kabyle montre son effet positif dans l'amélioration de la compréhension du texte narratif. Effectivement, la relecture du texte incohérent dans les trois langues : l'arabe, le kabyle et le français, met en avant le fait que le kabyle est la seule langue qui permet la mise en œuvre d'un modèle de situation. Les rappels des apprenants nous renseignent sur une interaction parfaite entre les informations du texte et les connaissances antérieures, activées au cours de la relecture.

L'analyse des ajouts nous permet d'avancer que les apprenants du groupe G2, ayant relu le texte d'aide en kabyle, ajoutent davantage de propositions renvoyant à leur modèle mental. En revanche, les autres groupes G1 et G3, à qui nous avons proposé le texte d'aide soit en arabe, soit en français, ont produit davantage d'informations fournies par le texte. Autrement dit, ces apprenants se sont limités, dans leurs rappels, à reproduire mot à mot les informations et les propositions du texte proposé à la lecture. Dans ce cas, la langue kabyle favorise la construction d'une représentation mentale cohérente, du monde évoqué par le texte, même si ce dernier est incohérent. Considérer

Conclusion générale

le contexte linguistique des apprenants dans l'apprentissage en FLE, revient à évoquer l'effet positif sur la restauration de la cohérence, retrouvée dans les rappels produits.

Concernant la cohésion, il a été démontré que le kabyle permet l'élaboration d'un traitement sémantique des unités de la surface textuelle. L'amélioration du niveau de surface, du second rappel, est la preuve incontestable d'un apport considérable du kabyle sur la réorganisation et la hiérarchisation des propositions rappelées en FLE. Cette langue, contribue à l'amélioration de l'écrit et de la compréhension des textes en langue étrangère.

Les résultats auxquels nous avons aboutis, dans le cadre de cette recherche, nous laissent conclure que le recours à la langue maternelle, en l'occurrence le kabyle, dans un enseignement/apprentissage d'un texte narratif en français langue étrangère, est un outil incontournable et décisif. Elle contribue à l'amélioration de la compréhension et de l'écrit en L2. Toutes ces données permettent le renouvellement de la didactique du FLE et de la didactique des textes particulièrement.

Perspectives de la recherche

Notre intérêt s'est porté uniquement, sur les processus de compréhension et de traitement du texte narratif mais, qu'en est-il des processus de la production ? C'est à ce niveau là, qu'interviendraient nos prochaines recherches. Les processus cognitifs de la compréhension ne peuvent être exhaustifs que s'ils sont complétés par les processus de la production. L'étude des textes est très complexe, elle peut s'avérer insuffisante si l'on prend en compte que les critères linguistiques et négligeant les critères culturels et civilisationnels. Une didactique interculturelle est plus qu'importante, elle permet l'ouverture sur les difficultés rencontrées par les apprenants, qui ne sont pas forcément dues à leurs disfonctionnements cognitifs.

Il est temps de revoir l'application des réformes, des programmes scolaires et des méthodes d'enseignement qui sont inadéquats et inadaptés aux apprenants plurilingues. Pour toutes ces raisons, nous nous attèlerons, dans nos futures recherches, à décortiquer la production de l'écrit dans l'enseignement d'une langue étrangère et surtout, dans un contexte plurilingue. Le but étant d'apporter des éclaircissements à tous ces constats.

A ce sujet, et malgré les résultats probants de notre recherche actuelle, nous ne prétendons pas détenir la vérité. Il est clair que la conjoncture sociale, politique et culturelle de toute nation agit et interagit sur son système éducatif et c'est le cas, justement, de l'Algérie. L'officialisation de la langue amazighe, en sa qualité de langue maternelle, fausse toutes les idéologies existantes en Algérie (entre le vouloir arabiser, le vouloir franciser et pourquoi pas le vouloir kabyliser). A notre avis, il faudrait prendre en charge et tenir compte de toute cette mouvance plurilingue, qui ne pourrait qu'être bénéfique à l'enseignement d'une langue étrangère, notamment celui des textes.

Bibliographie

Bibliographie

- Acuna, T., Legros, D. & Noyau, C. (1994). *Lecture de textes et acquisition d'une langue étrangère*. In J.-C. Pochard (Éd.), *Profils d'apprenants*. Saint-Étienne : Presses de l'Université de Saint-Étienne.
- Adam, J.M. (2005). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Coll. Cursus. Paris : Armand Colin.
- . Adam, J.M. (1999 6^{ème} ed.). *Le récit*. Coll. Que sais-je ?. France : PUF.
- Adam, J.M. (1996). *Le texte narratif*. Coll. Série linguistique dirigée par Henri Mitterand. Paris : Nathan.
- Adam, J.M. (1994). « Linguistique textuelle : Typologie (s) et séquentialité » in, *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*. Chiss, J.L et al., De Boeck, Wesmael.
- Adam, J.M. (1992). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Coll. FAC. Nathan.
- Adam, J.M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Coll. Philosophie et Langage. Pierre Mardaga.
- Adam, J.M. (1985). « Quels types du texte ? » in, *Le français dans le monde* N° 192. Hachette / Larousse.
- Baudet, S., (1986). « La mémorisation de récit chez l'enfant d'âge pré-scolaire. Origine sociale et accès à l'information stockée en mémoire ». *L'année psychologique* n°86.Orsay.
- Baudet, S., & Denhière, G. (1991). "Mental models and acquisition of knowledge from text: Representation and acquisition of functional systems". In G. Denhière, & J.P. Rossi (Eds).*Text and Text Processing*.Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Bibliographie

- Berthier, N.(1998).*Les techniques d'enquête : méthode et exercices corrigés*. Coll. Cursus. France : Armand Colin.
- Blanc, N., Brouillet, D.(2003). *Mémoire et compréhension*. Paris, In Press.
- Blanc, N., Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs*. Paris, In Press.
- Bonnet, C., Ghiglione, R. Richard, J.F. (2003). *Traité de psychologie cognitive : perception, action, langage*.France :DUNOD.
- Boyer, H. et al. (2000).*Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère : le français sans frontières, outils pédagogiques*. France :Cle international.
- Boudechiche, N. (2007). Etude de l'effet de deux types d'aides (questionnaireversus note explicative) et de la langue maternelle sur la relecture, le traitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif.*Synergies 1*.
- En ligne : <http://cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie1/boudechiche.pdf>
- Boudechiche, N., & Legros, D. (2007a). La prise en compte de la dynamiqueinterculturelle et plurilingue dans le traitement cognitif des connaissances scientifiques en langue seconde en contexte plurilingue : Implications pour une didactique cognitive interculturelle du texte en FLE. Université del'Ouest de Timisoara (Roumanie). 3-7 septembre 2007.
- Boudechiche, N., & Legros, D. (2007b). Etude du rôle de la langue maternelle L1(arabe) utilisée dans deux types de fonctionnalité hypermédias d'aide à lacompréhension de textes documentaire en L2 (français) chez des étudiantsalgériens de classes scientifiques. 2e Colloque international de didactiquecognitive français (langue étrangère/ langue seconde / langue maternelle).Université de Toulouse-le Mirail, 19-20-21 septembre 2007.
- Boudechiche, N & Legros, D. (2007c). Aides à la compréhension de textesexplicatifs en L2 : cognition et didactique du texte en FLE. *Colloque desdoctorants et jeunes chercheurs en didactique du français* de l'UniversitéSaad Dahleb Blida, 5 et 6 juin 2007.

Bibliographie

- Bouguerra, T.(1991).*Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*. Alger : OPU.
- Bounouara, Y., Legros, D. (2009). *Vers une didactique cognitive du FLE en contexte plurilingue algérien*. In D. Legros & Mecherbet (Eds.), *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique*. Tlemcen : Konouz Edition.
- Brown,G., Yule,G.(1983). *Discours analysis*. Cambridge, Cambridge / University presse.
- Calvet, J.L. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette littératures.
- Carter-Thomas, Sh. (2000).*La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. L'Harmattan : Montréal. Coll. « Langue parole ».
- Castellotti, V. (2001).*La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Clé international.
- Caubet, D. (1998). « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? » In *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues*, n°14.
- Charolles, M. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes » in, *Langue française N°28*. Larousse.
- Charolles,M. (1988). « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 60 » in, *Modèles linguistiques V-2*.
- Combettes, B. (1993). *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*. De Boeck et Ducolot. Coll « p ».
- Combettes,B. FressonJ., Tomasson, R. (1980). *De la phrase au texte, classe de 3^{ème}*. Paris :Delagrave
- Combettes,B.,Fresson,J. (1975). « Pour une linguistique textuelle » in, *Pratiques N°16*.

Bibliographie

- Coirier, P., Gaonac'h, D., Passerault, J.M. (1996). *Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes*. Armand-Colin.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde* France : CLE international.
- Dabene, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- De Beau grande, R., Dresler, W. (1981). *Production to text linguistics*. Longman.
- Denhière, G., Legros, D. (1987). L'interaction narration 'description dans le récit. I. Etude de la mémorisation de différents types de séquences descriptives. In : *L'année psychologique, vol, 87, n°3*.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Denhière, G. (1991). *Le traitement cognitif du texte*, psychologie française.
- Denhière, G., Baudet, S. et Verstiggel, J.C. (1991). *Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la lecture et la compréhension de texte : démarches, résultats et implications : les entretiens, la lecture, acte 1*. France : Nathan.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1989). *Cognitive psychology and text processing : From Text Representation to Text-World. Semiotica*.
- Denhière, G. & Legros, D. (1989). « Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? comment ? » In, M. Fayol & J. Fijalkow (Éds.). *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes* dans la *Revue Française de Pédagogie*. Paris : CNDP.
- Denhière, G., & Larget, E. (1989). « Etude du rappel de récit ». In S. Baudet, & G. Denhière, *Le Diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes, Questions de Logopédie*.

Bibliographie

- Denhière, G. (1988). "Story comprehension and memorization by children : The role of input-, conservation- and output processes". In F. Weinert et M. Permuler (Eds.), *Memory development : Universal changes end individual differences*. Hillsdale, NJ : Laurence Erlbaum.
- Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Souvenirs de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Dubois, J. et al. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse- Bordas .
- Ehrlich, M.F. (1994). *Mémoire et compréhension du langage*. France : Presses Universitaires de Lille.
- Ericsson, K.A., & Kintsch, W. (1995). *Long-term working memory*. *Psychological Review*.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. P.U.F
- Fayol, M., et al. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Coll. Psychologie d'aujourd'hui. France : presses universitaires.
- Fayol, M. (1986). « Les connecteurs dans les récits écrits » in, *Pratique N°49*.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel : Delachaux & Nieslé.
- Ferrand, L., Ayora, P. (2009). *Psychologie cognitive de la lecture : reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. France : De Boeck Université.
- Fletcher, C.R., & Chrysler, S.T. (1990). Surface forms, textbases, and situation models : Recognition memory for three types of textual information. *Discours Processes*.
- Foucher, A.L., et al. (2008). *TICE et Didactique Des Langues Etrangère et Maternelle : la problématique des aides à l'apprentissage*, n°2 des cahiers du LRL. Presses Universitaires Blaise-Pascal. France : Clermont-Ferrand.
- Frei, H. (1929). *La grammaire des fautes*. Paris : P- Geutner .

Bibliographie

- Fuchs, C. (dir.). (2004). *La linguistique cognitive*. France : Ophrys.
- Galisson, R. et al. (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères : les apprentissages des langues*. France : Hatier-Crédif.
- Gaonac'h, D. (1991). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Coll.LAL dirigée par Besse, H. et Coste, D. Paris : Didier.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Canada : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Coll. Pédagogie en développement dirigée par Ketele, J.M.France : De Boeck-Université.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (1985). *Les enquêtes sociologiques, théories et pratique*, Coll.« U ». Paris :ArmandColin.
- Grand guillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Coll. Islam d'hier et d'aujourd'hui. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale : recherche et méthode*. Larousse.
- Haddadou, M.A. (2016). La guerre des langues en Algérie. In journal El-Watan du 17 Octobre.
- Halliday, M. A. K, Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*.London, Longman.
- Hamers, J.F., Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*.Pierre Mardaga.
- Hoareau, Y. & Legros, D. (2005). Quelles contraintes la mémoire exerce-t-elle dans la production du sens ? Effets des contextes linguistiques et culturels sur l'activation de la Mémoire de Travail à Long Terme dans la construction de la signification d'un texte. *Colloque Inter Labo 2005 (CIL 2005). Le sens, c'est de la dynamique !* La construction du sens en Sciences du Langage et en psychologie, Montpellier, les 9 et 10 juin 2005.
- Johnson-Laird, P. N. (1993). «La théorie des modèles mentaux ». In M.-F. Ehrlich, H. Tardieu & M. Cavazza (Éds.), *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentations*. Paris : Masson.

Bibliographie

- Johnson-Laird, P. N. (1983a). *Mental models*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Johnson-Laird, P. N. (1983b). *Mental models : Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge : Cambridge University Press / Harvard University Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Welsch, D. M. (1991). The construction-integration model: A framework for studying memory for text. In W. E. Hockley & S. Lewandowsky (Eds.), *Relating theory and data: Essays on human memory*.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension : A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. & van Dijk, T.A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lang, E. (1972). « Quand une grammaire de texte est-elle plus adéquate qu'une grammaire de phrase ? » in, *Langages* N° 26. Didier / Larousse.
- Legros, D., & Marin, B., (2008). *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de texte*. Bruxelles : DeBoeck.
- Legros, D., Hoareau, Y. Boudechiche, N. Makhlouf, M., & Gabsi, A. (2007). (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en 147 langue seconde. Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel, *ALSIC*, Vol. 10.
- Legros, D., Makhlouf, M., Gabsi, M., Y. Hoareau (2006). Rôle de la langue maternelle dans la production de texte en langue seconde (L2) et la construction de connaissances en contexte plurilingue. Statut de l'analyse du corpus et rôle des

questionnaires. 30th International Conference on Functional Linguistics. 18-21 October 2006, University of Cyprus).

En ligne : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/frameder.htm>

- Legros, D., Maître Pembroke, E. & Acuna, T. (2003). *Effet des contextes sur les représentations et le traitement des unités du texte. Revue du CRISCO (Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en Contexte, CNRS, Caen).*
- Legros, D., Maître de Pembroke, E. & Makhlouf, M. (2003). Interagir autour d'un mémoire en construction : l'exemple d'une collaboration à distance. In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation* (pp. 145-157). Paris : L'Harmattan.
- Legros, D., & Maître de Pembroke, E. (2002). Prise en compte des contextes dans la compréhension et l'aide à la compréhension de textes. Implications pour la recherche et la formation. Colloque international de l'AFEC *Formation des enseignants : permanences, changements, tensions actuelles Analyses comparées*. 23-25 mai 2002, Caen-France.01 (Actes, pp. 51-63).
- Legros, D., Maître de Pembroke, E., Makhlouf, M. & Talbi, A. (2002). *Mondialisation et formation. Effets des contextes culturels et linguistiques sur la compréhension et la production de textes. Expérimentations. L'École algérienne au miroir des interactions sociales et pédagogiques de ses maîtres*. Colloque international de l'Université Aboubakr Belkaid, Tlemcen. Faculté des lettres et des sciences sociales et humaines, 22 et 23 octobre 2002.
- Legros, D. & Maître de Pembroke, E. (2002). Effet des contextes sur les représentations et le traitement des unités du texte. Journée Scientifique du CRISCO (Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en Contexte, CNRS, Caen) : *Les unités du texte* (6 décembre 2002).
- Legros, D. & Maître de Pembroke, E. (2001). L'évaluation du rôle des Nouvelles Technologies sur l'apprentissage et l'enseignement dans le nouveau contexte mondial interculturel. Quelles perspectives ? *Débat interculturel sur l'évaluation des systèmes éducatifs*. Séminaire International, Université Mentouri, Constantine,

- 29-31 octobre 20. -Legros D., & Maître de Pembroke E. (2002). Les effets de contexte sur la compréhension et la mémorisation de récit dans une tâche de rappel et derésumé par des enfants togolais et français. Vers une psycholinguistiqueinterculturelle. Groupe Psycholinguistique Interculturelle et Didactique(Equipe CoDiTexte) IUFM Créteil.
- Legros, D., Maître de Pembroke E., Makhlouf, M. & Talbi, A. (2001). Paradigmes d'apprentissage, systèmes d'aides et nouveaux designs pédagogiques : le travail collaboratif à distance. *1^{er} colloque international Multimédia et apprentissage intensif des langues*. Alger 28-29 avril 2001.
- Legros, D., Pudelko, B., Crinon, J. & Tricot, A. (2000). Les effets des systèmes et des outils multimédia sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement : une articulation nécessaire entre la recherche théorique et la pratique de terrain. *Éducation et Formations*.
- Lehmann,D.(1985). « La grammaire de texte : Une grammaire impliquée » in, *Langue française N°68*. ENS Saint Cloud, CREDIF.
- Lemaire, P. (2005).*Psychologie cognitive*. France : De Boeck.
- Le Ny, J.F. (1979). *La sémantique psychologique*. Paris : P.U. F.
- Le Ny, J.F. (1989). *Sciences cognitives et compréhension du langage*. Paris : P.U.F.
- Lonzi,L. (1976). « Anaphore et récit » in, *Communication n°16*. Seuil.
- Mahmoudian,M. (1976). *Pour enseigner le français, présentation fonctionnelle de la langue*. Paris :PUF .
- Maillard,M. (1974). « Essais de typologie des substituts diaphoriques » in, *Langue française n°21*. Larousse.
- Maingueneau, D.(1996).*Les termes clés de l'analyse du discours*. Coll. « Mémo ». Paris : Seuil.

Bibliographie

- Makhlouf, M^{ed}. (2002). *Approche textuelle et didactique du texte*. Thèse de magister soutenue à l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou.
- Mannes, S.M., & Kintsch, W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and Instruction*.
- Marin, B., Mbengone-Ekouma, C., Le gros, D. (2007). Rôle du contexte culturel dans la production d'inférence lors de la lecture de textes narratifs. *Langage et neurosciences Cognitives*, « Sciences du langage, Neurosciences et Traductologie ». Actes du IV colloque international du laboratoire SLANCOM, Université d'Alger, 17-18 Juin 2006, Hôtel Dar Diaf, Alger.
- Mbengone-Ekouma, C. (2006). Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde : vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique. Thèse de doctorat dirigée par Lgros, D. spécialité Psychologie cognitive. Université Paris 8, Vincennes-saint-denis.
- Mouchon, S., Ehrlich, M.F., & Loridant, C. (1999). Effets immédiats ou différés du connecteur « parce que » dans la compréhension de phrases ? Réexamen du modèle de Millis et Just (1994). *L'Année Psychologique*.
- Moirand, S. (1975). « Le rôle anaphorique de la nominalisation dans la presse » in, *Langue française* n°28. Larousse.
- Noizet, G. (1980). *De la perception à la compréhension du langage*. France : PUF.
- Petitjean, A. (1989). « Les typologies de textes » in, *Pratiques* n°62.
- Pougeoise, M. (1996). *Dictionnaire didactique de la langue française*. Paris : Armand Colin, Masson.
- Queffelec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., & Cherrad-Benchefra, Y. (2002). Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues. Coll. Champs linguistiques/Actualités linguistiques francophones. Bruxelles : De Boeck et Larcier, Éditions Duculot / AUPELF-AURELF.

Bibliographie

- Rastier, F. (1991). *Sémantique et recherches cognitives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reboul, A. Moeschler, J. (1998). *Pragmatique de discours, de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Armand-Colin.
- Rossi, J.P. (2009). *Psychologie de la compréhension du langage*. France: De Boeck.
- Ruck, G. (1980). *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Coll.« LAL ». Paris : CREDIF/ Hatier.
- Taleb Ibrahim, KH. (1995). *Les Algériens et leur (s) langue(s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger : El-Hikma.
- Till, R.E., Mross, E.F., & Kintsch, W. (1988). Time course of priming for associate inference words in a discourse context. *Memory and cognition*.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
- Weinrich, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*. Coll. « Alliance française ». Paris :Didier / Hatier

Table des matières

Remerciements	
Sommaire	
Résumé	
Introduction générale	1

Chapitre I

La situation linguistique en Algérie : l'école et les langues

I-Introduction	12
I-1- La réalité algérienne : l'école vs les langues.....	12
I-2- Les luttes idéologiques et l'école	13
I-3- L'école algérienne sous les réformes des langues	14
I-4- L'école et la langue amazighe.....	15
I-5- Le statut des langues en Algérie	17
I-5-1- Les langues en présence en Algérie	18
I-5-1-1- La langue arabe	18
I-5-1-1-1- L'arabe classique	19
I-5-1-1-2- L'arabe dialectal	20
I-5-1-2- Le berbère	21
I-5-1-3- Le français.....	22
I-5-1-4-La langue maternelle.....	25
I-5-1-5-Le français langue étrangère ou seconde.....	26
I-6-En résumé.....	29

Chapitre II

Le texte et ses revers

II-1- Le texte	31
II-1-1- La cohésion et la cohérence	35
II-2- La cohésion.....	37
II-2-1- Les éléments de cohésion.....	40
II-2-1-1-Les différents procédés de reprise anaphorique	43
II-2-1-1-1- La pronominalisation	43
II-2-1-1-2- La définitivisation	43
II-2-1-1-3- La substitution lexicale.....	44

II-2-2- Les connecteurs	46
II-3- La cohérence	50
II-4-En résumé	54

Chapitre III

Le texte narratif

III-1-Introduction	56
III-2- Aperçu historique: du processus du langage humain à l'aventure narrative du récit	57
III-3-En résumé	69

Chapitre IV

Le texte et la compréhension

IV-1-Introduction	71
IV-2- La compréhension des textes.....	71
IV-2-1- Qu'est ce que comprendre un texte ?	72
IV-3- Les principaux modèles de la compréhension	74
IV-3-1- Le modèle de Kintsch et Van Dijk (1978)	74
IV-3-2- Le modèle de Kintsch et Van Dijk (1983)	75
IV-3-3- Modèle de Kintsch (1988-1998) : « Construction/ Intégration » ..	80
IV-4- Le rôle de la mémoire dans la compréhension d'un texte	82
IV-5- L'activité de rappel dans la compréhension d'un texte.....	84
IV-6-En résumé	86

Partie II :

Expérimentation

Chapitre V

Le texte cohérent

V-1- Objectif général de la recherche	89
IV-2- Première expérience	90
IV-2-1-Méthode	90
IV-2-1-1-Présentation des participants	90
IV-2-1-2- Présentation du matériel expérimental	91
IV-2-1-3- Procédure expérimentale et consignes	93
IV-3- Principales hypothèses et prédictions	99

IV-4- Résultats et analyse des résultats	103
IV-5- Interprétation des résultats.....	119
IV-6- Discussion des résultats	129

Chapitre VI

Le texte incohérent

V-1- Présentation de la deuxième expérience	133
V-2- Méthode	133
V-2-1- Présentation des participants	133
V-2-2-Présentation du matériel expérimental	134
V-3- Principales hypothèses et prédictions.....	142
V-4- Résultats et analyse des résultats	147
V-5- Interprétation des résultats	162
V-6- Discussion des résultats	173
V-7- Discussion générale.....	175

Chapitre VII

La cohésion et le texte cohérent

VII-1- La cohésion et la langue maternelle ?	179
VII-2- Principales hypothèses	180
VII-3- Résultats et analyse des résultats.....	181
VII-3-1- La pronominalisation.....	181
VII-3-2- La définitivisation.....	185
VII-3-3- La substitution lexicale	188
VII-3-4- La connexion	193
VII-4- Interprétation des résultats	201
VII-5- Discussion des résultats	206

Chapitre VIII

La cohésion et le texte incohérent

VIII-1-Présentation de la deuxième expérience.....	209
VIII-1-1- Principales hypothèses et prédictions	209
VIII-1-2- Résultats et analyse des résultats	210
VIII-1-2-1- La pronominalisation.....	210
VIII-2-2- La définitivisation	214

Table des matières

VIII-2-3- La substitution lexicale	218
VIII-2-4- Les connecteurs.....	222
VIII-3- Interprétation des résultats.....	229
VIII-4- Discussion des résultats	234
VIII-5- Discussion générale.....	236
Conclusion générale.....	238
Bilan et perspectives	239
Perspectives de la recherche	244
Bibliographie	246
Table des matières	258
Annexes	
Annexe I : texte expérimental et ses traductions en arabe et en kabyle	
Annexe II : fiche de renseignement	
Annexe III : Corpus (texte cohérent et incohérent) et exemple d'analyse propositionnelle + tableaux récapitulatifs des résultats des deux rappels.	

Annexes

Annexe I : texte expérimental et ses traductions en arabe et en kabyle

Texte expérimental Les deux amis

- 1N Les soldats prussiens assiégeaient Paris depuis plusieurs mois
- A Les moineaux chassés par les parisiens étaient rares sur les toits.
- B Les boulevards fréquentés par les parisiens étaient animés ce matin-là.
- C Les troupes prussiennes s'étaient emparées des collines proches.
- 2N En se promenant, Mr Morissot rencontra un ami passionné de pêche.
- A Les deux amis semblaient bouleversés de se retrouver dans ces circonstances.
- B Les deux amis semblaient fatigués de marcher sur ce large boulevard.
- C Les deux amis avaient l'habitude de pêcher ensemble avant la guerre.
- 3N Les deux amis fêtèrent joyeusement leurs retrouvailles dans un café
- A Les deux amis étaient étourdis par l'alcool à la sortie du café.
- B Les deux amis étaient amusés par la foule à la sortie du café.
- C Les deux amis s'étaient raconté avec plaisir leurs souvenirs de pêche.
- 4N Les deux amis décidèrent alors de retourner sur leur lieu de pêche.
- A Ce lieu se trouvait au milieu des lignes ennemies.
- B Ce lieu se trouvait en bordure d'une plaine boisée.
- C Les deux amis s'étaient dirigés vers la seine.
- 5N Les officiers français leur accordèrent facilement un laissez-passer.
- A Les deux amis semblaient heureux mais un peu inquiets
- B Les deux amis semblaient satisfaits mais un peu intimidés
- C Le colonel de cavalerie avait souri de leur demande.
- 6N Une heure après les deux amis s'installèrent au bord du fleuve.
- A Au loin, les collines se dressaient dans un nuage de poudre.
- B Au loin, les collines se dressaient dans un ciel d'été.
- C De leur sac, les deux amis avaient sorti leur matériel de pêche.

Annexes

- 7N Alors les deux amis attrapèrent sans peine des poissons magnifiques.
- A Les deux amis semblaient oublier peu à peu leur angoisse du début
- B Les deux amis semblaient oublier peu à peu leur lassitude du début
- C Les deux amis avaient rangé délicatement les poissons dans une nasse.
- 8N Soudain quatre soldats prussiens encerclèrent les deux amis.
- A Immobiles, les deux amis étaient terrifiés par cette irruption soudaine
- B Immobiles, les deux amis étaient intrigués par cette apparition singulière
- C Des sentinelles embusquées avaient remarqué les 2 amis depuis longtemps.
- 9N Impassibles, les soldats prussiens fusillèrent les deux amis sur le champ
- A La surface du fleuve était rouge et frissonnante.
- B La surface du fleuve était rouge et calme.
- C Les deux amis avaient clamé leur bonne foi et leur innocence.
- 10N Les soldats mangèrent avidement les poissons pêchés par les deux amis
- A Le ciel pâle était rougi par le soleil couchant.
- B Le ciel dégagé était balayé par un vent fort.
- C Les soldats affamés avaient apprécié ce repas inespéré.

Texte 1 : la construction du texte cohérent (les propositions N, A, C)

Les soldats prussiens assiégeaient Paris depuis plusieurs mois et même les moineaux chassés par les parisiens étaient rares sur les toits. Les troupes prussiennes s'étaient emparées des collines proches.

En se promenant, Mr Morissot rencontra un ami passionné de pêche. Les deux amis semblaient bouleversés de se retrouver dans ces circonstances. Ils avaient l'habitude de pêcher ensemble avant la guerre.

Ainsi, ils fêtèrent joyeusement leurs retrouvailles dans un café et ils étaient étourdis par l'alcool à la sortie. Ils s'étaient raconté avec plaisir leurs souvenirs de pêche, ils décidèrent alors de retourner sur leur lieu. Ce lieu se trouvait au milieu des lignes ennemies. Les deux amis s'étaient dirigés vers la seine.

Les officiers français leur accordèrent facilement un laissez-passer. Les deux amis semblaient heureux mais un peu inquiets car le colonel de cavalerie avait souri de leur demande.

Une heure après, les deux amis s'installèrent au bord du fleuve. Au loin, les collines se dressaient dans un nuage de poudre. De leur sac, ils avaient sorti leur matériel de pêche.

Alors ils attrapèrent sans peine des poissons magnifiques. Ces deux amis semblaient oublier peu à peu leur angoisse du début et ils avaient rangé délicatement les poissons dans une nasse.

Soudain, quatre soldats prussiens encerclèrent les deux amis. Immobiles, ils étaient terrifiés par cette irruption soudaine, des sentinelles embusquées les avaient remarqués depuis longtemps.

Impassibles, les soldats prussiens fusillèrent les deux amis sur le champ et la surface du fleuve était rouge et frissonnante. Les deux amis avaient clamé leur bonne foi et leur innocence mais en vain.

Les soldats mangèrent avidement les poissons pêchés par les deux amis, Le ciel pâle était rougi par le soleil couchant. Ainsi, les soldats affamés avaient apprécié ce repas inespéré.

-Traduction du texte vers le kabyle

Aḍris uṭun 1

SIN IMEDDUKAL

Leasker alalmani, yetef tamdint n “Paris” d lechur aḥal aya, ula di frax sufyen-ten dawezyi ur d-ttɣalen ḥala yef iqermuden n ixxamen, yerna akken dimexda ma twalaṭen. Tirebuyaen n lalman ḥellant-d akkwtiɣaltin id-iqquerben.

Yella mass Mğrissğt yetmerriḥ dya yemlal-d ameddakwel-is iḥemmlen şyaḍa nḥut. Timlilit-nsen tḥzen acemma sebba-s d ayen id-iḍerrun lawan nni.Llan wulfen tḥlukulen, akken di sin, yer şyaḍa n ḥut qbel ad yebdu trad agi.

Swakka, slferḥ d ameqqwrn i sfuklen timlilit nsen di tzzeqa n lqehwa; lamaena tissit n crab tuliyaen s aqqerru, mi rruḥen ad d-fyen si lqehwa nni.Taswiet sæddan akken jmietsmektatn-id di lewqqat-nni iggerzzen i tnicerken ladya di şyaḍa n ḥut.Seg akken id-mektan temei nsen, qesden ad ruḥen yer wemkan anda uyen tannumi tteggiden degs. Amkwan agi yezga-d di tlemmast n tlişsa id-yesbed wedaw, anda yella wassif n “la seine”.

Leasker afransi fkan-asen-d priê akken ad sæddin, lameena xas akken ferêen lxuf izdeg ulawen nsen imi acmumeê nni id-yesegwra “le colonel” is nyefkan priê nni ur sen yeejib ara.

Tædda şsaæa akken leḥqen yer wemkwan nni qesden, qqimen yef rrif n wassi. Tiɣaltin, xas beedent, banent-ed iyumitent usigna n uyebbar; seg isegres nsen sufyen-d isurfar akw d tawil n şyada.

Bdan tseggiden lhut yellan yetuqet mači d kra.Swakka imedukkal ttun aylif uɖnen di tazwara, jemen lhut i-d seggden yer tqebcwalt.

Kan akka, jban-d rebɛa iɛaskriyen n lalman, êrsen imeddukal nni ur bnin fell-asen.Aêrrek yekkfa, tuggdi tkecmiten tskaw ifadden-nsen, imi ur bnin yef tirza n weɛdaw i tniɛussen seg mi id-lehqenyer wassif. Nbla araou, d aêlalas ipileɛben syur iɛdawen, nn\$an imeddukal nni, yenhewwel w assif stezwey n idamen nsen . Ur tninfi wayen thellilen degsen d akken d şyada kan iten id- yiwwin.

Kra nlhut id-şeggden imeddukal nni, yeggwra-d iyeɛdawen, ččant nbla leqniɛa nbla aşıssef. Igeni werrayen yizwiş yitij imalen yer yelluy imi d lmeşreb id iqblen; Lɛaaskar alalmani yekfat laş yufa-d imensi yef ur yebni.

Taggara.

Traduction du texte vers l'arabe

زوج الصحاب

- لجيش تاع لالمان حاصر بمدينة باريس عندها بزاف الشهور،وحتي زواوش ألي صيدوها (الباريسيون) ولاات قليلة أعلى لسطوح،العسكر تاع لالمان سيطر على بلايص لي دايرين بالمدينة

موريسيو كان إدور و يحوس حتى تلاقى بصاحبو ألي إحب أصياده تع الحوت، زوج الصحاب أتلقو كي تلاقوا فهذيك الحالة ، كانوا في زوج إصيدو الحوت أ قبل القيرة .

راحو هذوك الصحاب للقهوة باش إفرحو كيتلاقوا كما الزمان ، أومباعد حكمتهم الدوخة كي خرجو شربو بزاف الشراب ، ومن بعد أتفكرو واش جوزو زمان كي كانوا إصيدو.على هذا تفاهمو باش إروحو للمكان ألى والفو إصيدو فيه.هذاك لمكان فيه أشجور بزاف إسموه لاسين.

أعطا العسكر تاع فرنسا لزوج الصحاب التسريح باه إروحو إصيدو،بانو فرحانين مي مقلقين فهذاك الوقت بضحكة السفرة تع الغقيد .

ساعة مبعد قعدو قدام الواد، ملبعيد أتبان الجبال وفوقها سحاب من الغبرة.خرجو أ صوالح تع الصيد من الكيس.

قدرو الرجال إصيدو حوت أملح بلا ما يتعبو بزاف.أبداو زوج أصحاب ينساو أتقلاق ألي حسو به كي
لحقو شويا شويا من بعد أبداوايلمو الحوت داخل القفة .

دقيقة بارك حتى جاو ربع عسكريين تع لالمان أودارو على هذوك الصحاب.ألي أبقاو فبلاصتهم خافين
من هذاك أل هجوم ألي مستناواهش ،متولهاوش بلي العسكر قعدو إيسو فيهم ملي لحقو أل هذيك أبلاصة .

أبدا العسكرتع لالمان يرمو الرصاص على زوج الصحاب بدم البارد و الواد ولا أحمر يدمهم (أولي إشوف
الواد إتشوك لحمو).كل أكلام قالوه زوج الصحاب باش إبرئو أرواحتيهم من الموت مافدهومش

كلا العسكر الحوت الى صيدوه زوج الصحاب بالهفة،أسما ولات حمرا أبدت تخرب الشميسة

أنمتع العسكر الجعانيين بماكلة ماكانوش يستتاو يكلوها

Texte 2 : construction du texte incohérent (les propositions N, B, C)

Les soldats prussiens assiégeaient Paris depuis plusieurs mois et tous les boulevards fréquentés par les parisiens étaient animés ce matin-là. Les troupes prussiennes s'étaient emparées des collines proches.

En se promenant, Mr Morissot rencontra un ami passionné de pêche et ils semblaient fatigués de marcher sur ce large boulevard. Ces deux amis avaient l'habitude de pêcher ensemble avant la guerre.

Ainsi ils fêtèrent joyeusement leurs retrouvailles dans un café et ils étaient amusés par la foule à la sortie. Les deux amis s'étaient raconté avec plaisir leurs souvenirs de pêche.

Ils décidèrent, alors, de retourner sur leur lieu. Ce lieu se trouvait en bordure d'une plaine boisée. Les deux amis s'étaient dirigés vers la seine.

Les officiers français leur accordèrent facilement un laissez-passer et les deux amis semblaient satisfaits mais un peu intimidés car le colonel de cavalerie avait souri de leur demande.

Une heure après, les deux amis s'installèrent au bord du fleuve. Au loin, les collines se dressaient dans un ciel d'été. De leur sac, ils avaient sorti leur matériel de pêche.

Alors ils attrapèrent sans peine des poissons magnifiques. Ainsi, ces deux amis semblaient oublier peu à peu leur lassitude du début et ils avaient rangé délicatement les poissons dans une nasse.

Soudain, quatre soldats prussiens encerclèrent les deux amis. Immobiles, ils étaient intrigués par cette apparition singulière, des sentinelles embusquées les avaient remarqués depuis longtemps.

Impassibles, les soldats prussiens fusillèrent les deux amis sur le champ et la surface du fleuve était rouge et calme. Les deux amis avaient clamé leur bonne foi et leur innocence mais en vain.

Les soldats mangèrent avidement les poissons pêchés par les deux amis. Le ciel dégagé était balayé par un vent fort. Ainsi, les soldats affamés avaient apprécié ce repas inespéré.

-Traduction du texte incohérent vers l'arabe

زوج صاحب

لجيش للمان دار بمدينة باريس عندها شهور. كانت الطرقات معمرة بالناس هذيك الصبيحة. لعسكر تاع للمان سيطر على بلايص لى دايرين بالمدينة

موريسو كان ادورو يحوس حتى تلاقى بصاحبوالى احب صيادة تاع الحوت . كانو ايبانو عيانين بزاف من كثرة مامشاو فى الطريق الواسعة كانو فى زوج اصيدو الحوت قبل القرة راحو هذوك اصحاب للقهوة باش افرحو كتلاقاو كما ازمان . افرحو بالناس الي دايرا بيهم كخرجو ومن بعد اتفكرو واش جوزو زمان كى كانو اصيدو . على هذا تفاهمو باش اروحوللمكان الى والفوا اصيدو فيه. هاذ لمكان فيه اشجور بزاف اسموه لاسان

اعطاو عسكر تع فرنسا لزوج اصحاب التسريح باه اروحواصيدو .كانو فرحنين كى مدلهم التسريح بصح الضحكة السفرة تع العقيد قلفاتهم

ساعة مبعد .قعدو قدام الواد .مقابلين لجبال العالية وسما الصافية . خرجو اصولح تاع الصيد من الكيس

قدرو الرجال اصيدو حوت املح بلا مايتعبو بزاف هذ اشى الى خلاهم ينساو التعب الى حملوه من قبل .من بعد هذوك اصحاب لمو الحوت داخل القفة

دقيقة بارك حتى جاو ربع عسكرين تع للمان اودارو على هذوك الصاحب. حارو كيفاش اديرو مستتوهاش من العسكر . متولهوش بلي العسكر قعدو اعسو فيهم ملى وصلو الهذيك ابلاصة .

ابدا العسكر للمان يرمو الرصاص اعلى ازوج الصاحب بدم بارد و الواد ولا احمر بدم تاعهم . كل كلام قالوه زوج الصاحب باش ابرئو اروحيتهم من الموت مافدهومش .

كلا العسكر الحوت الى صيدوه زوج الصحاب بالهفة . اكلاو مأكلة ماكانوش يستتاو يكلوها تحت
سما صافية نقاتها ريح قوية.

-Traduction vers le kabyle

Aḍris uṭun 2

SIN IMEDDUKAL

Leasker alalmani, yetef tamdint n «Paris» d lechur aḥal aya. Yal iberdan akw les boulevards, tuyiten twaemren, si mezday n « Paris », taṣebhit-agi. tirebuyaε n iεaskriyen ilalmaniyeen hellant-d akw tiyaltin id-iqquerben.

Yella mass Morissot yetmerriḥ dya yemlal-d yiwen umeddakwel-is iḥemmlen ṣyada nlhut, banen-d am akken εyan di tikli deg webrid nni ameqwan. Sin imeddukal agi uyen tannumi tseggididen lhut qbel akka ad yebdu trad agi.

Slferḥ d ameqwan i sfuklen timlilit-nseu daxeel n tzeqa n lqehwa. Zhan wulawen-nseu mi ara ttwalin lyaci ikecem iteffey. Mektan-d akwayen seëddan akken ladya di ṣyada n lhut.

Qesden ad uyalen yer wemkan-nseu anda wulfen tseggididen, amkwan aya yezgga-d yef rrif n yiwet n tizi. Rzan imeddukal yer wassif n «la seine»

Leasker afransi yefka-d ttriḥ imeddukal akken ad rzun yer wemkan -nni ibyan, lamaεna acmumeḥ n «le colonel» i sen-d-yefkan ttriḥ-nni, iqelqiten acema. tseedda azal n ssaεa akken leḥqen, qimen yef rrif n wassif. Simbaεid banent-d tyaltin sddaw igenni u nebd. Sufyen-d twil di sufur n ṣyada seg usegres-nseu.

Nbla laεdil din din seggden-d aḥal nlhut icebhen dayen kan. Imeddukal-nni banen-d am akken ttun seggu-nni n tsebhit, rran akw kra i-sseggden yer tqecwalt.

Kan aka jban-d reba n leasker n lalman, zinasen i yimeddukal aherrek yekfa, tewtiten lwehma di tirza agi nyeedawen itniqurεen seg mi id-leḥqen s amkwan-nni .

Nbla araḡi nyanten s wehlalas, muten sin imeddukal din din yuwal wassif-nni d azeggway s idamen-nseu xas akka assif ur inhewwal ara. Kra εerden ad as-nesfehmen d akken ur xdimen acema kra din ur ten-yenfε.

Leasker alalmani εcan lhut-nni i d-seggden imeddukal. Igeni yesfan yezuzfit w aḍu yeqwan. Swakka Leasker yekfa laz; yecca imensi yef ur yebni.

Taggara

Annexe II : fiche de renseignement

Dans le cadre d'une recherche de thèse de doctorat, nous vous sollicitons pour répondre le plus précisément possible à cet ensemble de point exposé dans cette fiche. Nous tenons à vous signaler que votre contribution nous sera d'une aide précieuse pour l'avancement de notre travail, nous vous remercions à l'avance. (* cochez sur la réponse choisie).

Nom :

Prénom :

Age :

Lieu d'habitation :

Nombre de frères et sœurs :

Profession des parents :

- Votre langue maternelle est :
 - L'arabe
 - Le kabyle
- Quelle est la langue pratiquée à la maison :
 - L'arabe
 - Le kabyle
- Quelle est la langue que vous parlez avec vos amis(es) :
 - L'arabe
 - Le kabyle
 - Le français
- Quelle est votre première langue étrangère :
 - Le français
 - L'anglais
 - L'allemand
- Lisez-vous des histoires en :
 - Arabe
 - Kabyle
 - Français
- Les programmes télévisés, les suivez vous en :
 - Arabe
 - Kabyle
 - Français

Annexe III : Corpus (texte cohérent et incohérent) et exemple d'analyse propositionnelle + tableaux récapitulatifs des résultats des deux rappels.

I-Texte cohérent

Le groupe G1, relecture en arabe

R1 (Roza)

Après des année passées, deux amis qui se sont perdus de vu se sont croisés dans une guerre qui a masacrée les villes et les villages.

Les deux amis ont une passion partagée et c'est la pêche, ils disidèrent de fêter leur retrouvaille autoure d'une table de cafète en buvant du vin, après ils parent pour pêcher quelques poissons, mais pour cela ils leur à falûts une autorisation du colonel de cette guërre, bréf ils leur à donner cette permision parce qu'il à fallût franchir un cont d'armés.

Les deux amis riussèrent à pêcher deux poissons et ils étaient contant, mais leur bonheur été limiter car des que larmé à vue leur riussite ils venaient les rafallés de balles jusque à la more et faire cuire les poissons et les mongaient.

R2 (Roza)

Pendant que les allemants enserclaient les français dans une guerre acharnée, deux amis qui avaient la passion de la pêche se sont croisaient après une longue période de disparition de vue. Ils dicidèrent de fêter sa dans un bar et éffectivement ils sont sortis hivre.

Ils prénnent la décision de partir pêcher un peut pour se rappler du beau vieux temps et par cela il a falût qu'ils obtiennes la permision du colonel allemand. Ils parent et ils pêchent beaux poissons et les ronges dans un seau, mais comme par malheure des armés les voient et les encérclent pour les refallait de balles jusque a leur mort. L'armée mongent les poissons et assoifent leur faim.

Comme sa les deux amis se retrouvent pour la dernière foie et malheureusement c'est pour mourir ensemble.

R1 (Lamia)

Dans le texte, les deux amie, pendant la guère participe dans la guère pour l'aidé les autre, pour vivre sons guère, et le temps qui employer dans se texte c'est le passe parce que il se passé pendant la guère.

R2 (Lamia)

Dans cette texte les deux amie, c'est un texte istorique et il ya les événement, qui change à chaque fois, Il ya deux amie vivre ensemble, pendant le guère il on utilisie la pêche entre les deux amie.

pendant la gérre, les deux amie sont more par les soldat a lourâmes.

R1 (Malika)

Pandant la gerre il ya deux amis, après temps passe ses deux amis racontrer dans un cafétéria pour parler de leur souvenir et comment passe leurs temps avant la geurre et après puis ils va péche les poissons, les soldats français relever ses poisson.

R2 (Malika)

Les soldats Allement circules les region a paris pour commencer la gerre.

Les deux amis recontrer dans la route après aller au cafétéria a rappeler les souvenir, il buvent jusqu'à l'ivresse. Puis il as péches les poissons. A la fin ils lon massacres jusqu'à la mort et ils volent leur poissons.

R1 (Fahima)

Une foit il yavait deux amis soldats qui partage un grande amour il son était comme des vrais frère.

Tout les deux avait le même caractere ils sons pêché tout ensemble et boire la lcole dans un lieux qui est tré important et cher pour tout deux soldats.

Un joure les deux amis décidé de partire dans le lieux ou il sont passés des bone moments parce que le probleme que ce lieux la et vré danjeureux il risque de pérdre la vie de chaque soldats.

R2 (Fahima)

Les événement de cette estoire son déroulé pendant la gerre de paris contre la lmane

Alore monsieur moréso il a roncontré son amés le plus proche de lui Apré se premier contacte Les deux amis décedes de partere dans un ondroi qui est tré chère pour les deux ces lefoue ou les deux péchés les poisson

Après avoire une autorisations et avec un peut de strèse les amis arivé a leur place pour péché les poisson tout un cou.

Les soldat de la lmane agresséf les deux amis son auqune pétier.

R1 (Dahbia)

Le texte parle de deux amis Algériennes de costantine au moment de la guerre Algérie-France ils sont essayé de rappeler leurs préféré travail en même temps amusé et oublier un peu la guerre mais malheureusement les soldats français on laissent pas ce plaisir vivre entre les algériens et ils ont reveilla après leurs recontre et revenir à leurs réalité la guerre la mort et la tortiré.

R2 (Dahbia)

Annexes

Le text parle de deux amis français qui sont avoir leur rencontre après des années de la torturé c'est après la guerre entre l'allagne et la France.

Ils sont essayé de rappellé leur bon moments dans leur endroits préféré tous simplment sont décédé de péché de fair leur préfère travaille et oublier un peux cette guerre mondile, mais malheureusement ils sont vu des soldats allmmands dans l'endroits et ces derniers monstres avec un seng froids tirrés les deux amis et encore pire mongé les poissons que les deux amis péché, voila la fin triste de cette rencontre.

R1 (Djouhra)

Avant la guer des deux amis sont péches tronquilement, ils a péches, et après la peche ils son venu à la caffete pour sabuses.

Douré, la guér ils on pas la libertit pour allés péches sabusesà la caffete, car le collone donne pas l'otorésation d'allés à la cafete.

Aussi les deux amis allés péchés et sabuses du ils son péches.

R2 (Djouhra)

Avant l'ombéscade les deux amais sont péches tronquilement, et après la pêche il sont venut à la caffete pour abusés.

Mais douré lombéscade ils on pas la libértés. Un jour les deux amais dicidés d'allait péches, ils ont dumondés l'oturésation.

Mais ils ont tuers son pétier par les solda.

R1(Tabti Rahma)

Feuille blanche

R2 (Rahma)

Dans les années précidan, les Almand colonise la wilayade Paris et la circulé complètement.

Monsieu Moric aime beaucoup pêché, un jour rencontre un ami ancien, et puis les deux amis fêtent la nouvelle rencontre ensemble dans un café.

Les deux amis demandent de colonele de les lissé passé au fleuve sin pou pêché, le colonele accepte leurs demande.

Au tempe ou les deux amis pêchent les poissons. Quatre solda attaque le lieu et les tué sans aucune pitié.

Enfin les fums solda amusé de bien mangé les poissons.

R1 (Radia)

Dans les anis passé il ya 02 persont qui partager la gerr et pandant cette gerre il revenont des amis et apetit apetit la gerre et finir et parond son Alberter et 02homme obien les amis il séparer et dans un tant les deux amis rocontre et pandant qui la trové chaque person leur voisant il profaiter que chaque person il dit qusque passé donc le moment qui s'iparré est puis il observé qusque passé dans la gerre est mimoireser les souvenir qui partager et souvien leur gest.

R2 (Radia)

Un jour donne les jour l'alman ataké la France est prend son l'éberter est puisé son pyer est évédament il ya boucou des chose qui va chager

Est une fois un amé rocontré son couple soudin donne la route et allé a la caffeterain et recevoir tout le passe est soun souvonir pour chaque amé qui ame boucou si le pécher les feche et puis il déplacer a la baret son gotter jousqu il pou pas bouger est puis déplace à la place qui pécher les feche pour aprond les feche est soudin il ya au solda d'alman qui puisé les feche et morter les 2em amé et la place et rouvenir rouge du son et le sail il douvien aussi rouge contre le soul partir ou bien dépache.

R1 (Sonia)

Le texte représent l'histoire de deux amais, qui ont été renquantreant la gér, les deux amais toujours rappellent les moments de jois.

R2 (Sonia)

Un jour, Il avais deux amais, qu'il sont renqutré dans la gér Almand, et pour se servir la passé.

R1 (Lynda)

A l'époque, il ya deux amis qui ont allé a la pêche ensemble. mais malheureusement il ya la guerre qui ont separé.

Mais rien enpêche un jour les deux amis sont rencontri a la cafétéria parlé de leurs bonnes moments qui ont passé ensemble, et leurs magnifique souvenir.

Les deux amis ont envi de revivre ces moments, ils ont partir au bord de fluves, et comencé a péchi.

ainsi quatres soldats ont arrivé et enlevé leurs poissons.

R2 (Lynda)

Il ya deux amis qui sont rencontré apres des annés de ceparation à couse de la guerre. Alors ils sont réster dans une cafétéria pour parler de leur bonne sevenir. Aprer un moment ils sont déplacer au bord de fleuve pour pécher des poissons. Soudain quatre soldats arivent, ils sont relevent leurs poissons pour qu'ils mangent.

R1 (Bilal)

Les deux amis faïrent un voyage pour pêchait et chassait les poissons et quant ils faïrent cette voyage, il faïrent parlir dans la cafétiria pour se prainnes ses affaires et partir à la voyage.

Les deux amis mangent ses poissons

R2

(Bilal)

Avant la guerre il y'avait deux amis, aiment être ensemble ils parte à chaque foi à la pêche, mais avant de sa ils ont labitude de allé à la caffete avant de parté à la pêche. La guerre est arrivé, et ces deux amis chaq'un allé dans sont chemin, et un jour ils ont demandé au colonale d'avoir la pérmession d'allé aux pêche mais il refuse cariment : Alors les deux amis désédé de faire sa et de pêché mais malheureusement au temps qu'ils ont préparé le poisson, les soldats arrivent et mange tout. Et les deux amis engoissé de se qui leur arrivé.

R1

(Hadjira)

Il était une fois, il ya'avait deux amis soldats qui on passé des bonnes moment innobliale, qui on partager leur vie, leur joie, qui on passé leur jeunesse à amusé, ils ont profiter leur temps le maximom devant la mer, ou decus de soleil rouge qui arrivé à coucher, ils se péchaient les poissons et blaguaient, et racontaient des histoires.

R2

(Hadjira)

Avant la colonisation il y'a deux amis qui férent la pêche ensemble. Il y'a très longtemps que les deux ont pas se roncontrèrent, un jour les deux amis ont roncontrirent et ils racontrent sur les souvenirs de la pêche.

R1

(Nouara)

Les deux amis ont vue après longtemps, ils ont très content de voir les uns, après ils ont décidé de partir à un cafétéria souvien tout les sevenir qu'ils ont vicu sa fait très longtemps, ils ont sorti de la cafétéria, ont décidé du partir pour péchir du poisson comme ils ont fu avant la colonisation, ils demandé la permission pour péchir, et ils ont très content et aussi très stréssé, mais le stress est parti après une heur de pechir, le colon n'a pas laissé leur content de continuer ils ont tuer les deux amis malheureusement.

R2

(Nouara)

Les soldats allemends, recérclent la France est exactement la capital « Paris » depuis long temps, et la ya un certain « Morissot » qui habite a « Paris », c'est un pecheur qui est habituon d'aller a la seine pour faire pecher avec deux amis a lui, avant la guerre.

Un jour il a recontré ses deux amis, ils sont faïter joyeusement leur rencontre, et ils ont pris un rendez vous pour alle tous les trois a la seine pour pecher comme avant, apres d'avoir une autorisation des officiers Français, à l'arriver ils ont commencer d'installer les outils de pêche, et c'était bien passé malgré la faiblesse, car ils ont attraper une grosse some des poissons, soudain quatre allemands recercler les trois

pecheur et ils ont les raffalir par sang froid à l'aide de leur armes. malgré que les inoçances, a la fin les soldats allemands ont mangé tous les poissons des pecheurs.

R1 (Hakima)

Dans une situation grave (une guerre A Paris) Monsieur « Mouris » vue son collègue qui habite aussi loin de lui, et qui lui rendue heureux, il sont discuté ensemble et Ils ont passé des bonnes moment mes malheureusement la paix est terminer les Allmand les tués dans l'ocean.

R2 (Hakima)

Les deux amis conetre dans la guere entre la lmane et la France.

mouris et son ami racontait des souvenir de passé avec le poisson.

La sortie des amis eté merveilleux, les deux sont heureux. Mais Après la prépartion du poisson il ya une seurprise avec les soldas de la lmane.

R(1) (Ferroudja)

Les deux amis pêcheurs avant la période de guerre ont la chance de se retrouver en plein période de guerre des prausiens à Paris.

Marsot et son ami les retrouvailles par chance ont la chance de passer plus de temps ensembles dans une cafette, boire de l'alcool et de raconter leurs souvenirs. Ils ont eu meme la chance que l'état a délivré pour eux un laisser-passer pour visiter et aller à leurs place habituelle meme si ils ont senté un mal allaise deriere cette chance. Les ami ont trouvé leurs place et dés que le beau vieu temps commence à se trouver quatre soldat du l'armée prausiens placaient devant eux.

R(2) (Ferroudja)

Les deux amis chasseurs avant la colonisation prussiens à Paris sont de retour en plein guerre ou la chasse a été presque interdite sur tout le territoire du pays.

Les retrouvailles ont la chance de se desputer ensemble, boire de l'alcool et même la chance d'avoir un laisser-passer pour retrouver leurs lieu habitual avant la guerre. Ils ont senti un mal alaise derière leurs accès mais ils ont fait face. Malheureusement dés que il ont terminé leurs chasse, ils ont été trouvé devant quatre soldats de l'armée Prussiennes qui les ont tués. Les soldats ont prie ce que les amis retrouvailles ont chassé.

Le groupe G2, relecture en kabyle

R1 (Dyhia)

Pendant la guerre en France, un homme qui s'appellait Morisot avait croiser un amis de longe date par hasard dans la rue. Pour faiter ses retrouvaille ils se sont diriger vers un café rémomurer le temps passé ensemble à la pêche, les deux été sorti soule et bouré d'alcole et se sont diriger vers le lieu de leur pêche préférer, ce lieu se trouver sur le

territoire ennemi, quand ils se sont avancé, ils ont trouver deux soldats prussiens et les ont laissé passé. Avec une peur terrible les amis ont pêcher des poissons quand soudain quatre soldats leurs a faient une embuscade et les a tuer, l'eau du fleuve à changer de couleur par leur song.

R2 (Dyha)

Les deux amis

Durant la guerre en France, les allemand ont envahient Paris et tout ce qui l'entouré, même les oiseaux étaient partient ils rentrés que le soirs et restés just sur les tois des maison.

Monsieur morissot a croiser l'un de ses amis de longue date avec qui il aimer allé à la pêche les deux amis se sont diriger vers un café pour rémomoré le temps passé ensemble, les deux amis ont but de l'alcol jusqu'à en devenirent soule et bouré. Ils se sont mis d'accord d'aller à la pêche au poissons qui se trouvé sur la seine a Paris dans le territoir ennemis. Les deux amis se sont avancé vers un barrage militaire avec peur au ventre, ils ont trouver un général qui leur sourier, se dérnier les a laissé passé. Après une heure de pêche les poissons coulé aflo, soudain quatre militaire se sont approcher d'eux et les a tuer, tout le fleuve été devenu rouge par leur songs. Enfin les allemand se sont régaler avec le poisson pêcher par les deux homme.

R1 (Senhadji Nora)

Ce texte parle de deux amis qui est arrivé à la plage pour pêcher les poissons.

Les premiers temps les amis il sont très heureux, après les soldats il est contre de ce que faire les deux amis ils ont arrêtee de pêcher.

Les deux amis il sont engoisent.

Les soldats mangent ces poison.

R2 (Senhadji Nora)

L'armée de L'Alman s'occupe tous les routes de paris. L'armée il est très sévère. Il y a deux amis vivre dans une vie heureuse pleine de joie et de bonne heur. Un jour les amis sortirent pour pêcher les poisons, mais l'armée il est toujours contre. L'armée tué les amis.

R1 (Hakima)

Il avait deux amis qui ont l'habitude de pêcher ensemble, ils ont passer des bons moments.

Un jour et pendant la guerre ils ont aller au caféteria, ils sont vraiment heureux, mais malheureusement cette joie deviene mal quand ils son cerculent par les soldats parissiens qui ont mangent ce que les deux amis pêcher.

R2 (Hakima)

Les soldats allemands circulent la ville de Paris pendant des mois.

Un jour, Monsieur Moursiell, rencontre son ami qui a eu d'habitude de se retrouver ensemble, ils ont aller à la cafétéria où ils passent des bons moments, et ils souviennent leurs souvenirs qui ont restes dans la mémoire, surtout les moments et les jours de pêcher.

Alors, un jour le colonel donne la liberté aux deux amis, mais ils ont croient qu'il y a un piège.

Les deux amis partent à la rivière avec tous les moyens de pêcher des poissons, quelques heures après, l'armée tirent sur les deux amis, la rivière était éclaté du sang, et les poissons ont mangés par les soldats.

R1 (Nadia)

Ce que je retenu dans ce texte : il avait deux amis dans un trétoire militaire qui partage leur travail qui soit le bien ou le mal, un de ses deux amis il est alcoolique et l'autre non. Ils ont des fois rencontré dans une cafétéria pour fêter, ils ont décidé de retourner à leur place il ont pris le matériel de pêche et soudainement quatre soldats passes il ont mangé le poisson des deux amis et les deux derniers étaient terrifiés.

R2 (Nadia)

Ce texte parle de deux amis depuis l'enfance qui ont aimé pêcher le poisson, mais les soldats de l'Allemagne qui ont occupé Paris à ce moment est non pas lissé c'est deux amis faire leur travail à cause de cette guerre, un jour l'un de ces deux amis il est rencontré l'autre dans une cafétéria ils ont rappelés les moments de leur enfance est surtout la pêche de poisson, ils ont décidé de partir à ce lieu et ce souvenir les bons moments malgré ils ont peur, ils ont commencé de pêcher, mais ces sauvages soldats ils ont tué ces deux amis jusqu'à l'amortir son sentiment, et ces soldats mangent tous le poisson de ces deux amis.

R1 (Ferroudja)

Il y a deux amis proches qui voulant rattraper leur souvenir, ils sont partie à la mère pour pêcher des poissons, après 2h ils sont venu des soldats en plus ils sont tuer les deux amis et mangent leurs poissons qui ont pêcher.

R2 (Ferroudja)

Au moment de la guerre des allemands en Paris il y a deux amis proches qui voulant rattraper leur souvenir avant la guerre car ils sont habitués de pêcher les poissons.

Alors ils ont préféré de partir à la mère pour pêcher de poisson après une belle soirée dans une cafétéria.

Après quelque temps, il y a quatre soldats qui viennent à la même place et avec des sentiments froids ils ont tuer les deux amis, et bien sûr avec tous leur fierté. Avec une morale forte, ils ont mangé tous les poissons.

R1 (Hassiba)

Le titre : les deux amis

Les soldats prusiens assiegent paris longtemps alors il y avait les deux amis qui se rencontré dans un cafeteria ils ont été heureux alors qu'ils raconte tous ce qu'ils ont passent ensemble avant la guerre, ils decident de se roncontré dans le lieu au de l'habitude de se rencontré, ils ont sorti le matériel de pêcher alors ils ont pêcher du poisson sont très content ils ont mis dans une nasse, soudain des quatres soldats pssèrent, les deux amis etaient terrifies, les soldats mangent les poissons qui ont pêcher les deux amis.

R2 (Hassiba)

Les deux amis qui ont l'habitude de se rencontré dans le lac pour pêcher le poisson pendant que le moment où la lmagneassieger paris les deux amis sont séparer, et un jour Monsieur Morissot a vu son ami dans la rue alors ils ont decidés de rentré dans un cafétéria pour passe un moment ensemble et de cité des souvenir qui ont passé ensemble avant la guerre comme aussi ils ont decidés de se rencontré dans la place où ont l'habitude de pêcher alors ils ont rencontré dans la même place alors ils ont pêcher beaucoup de poisson, tout à coup quatre soldat allemand passent tuent les deux amis, et aussi mangent tous les poissons qui a été peches par les deux amis.

R1 (Lisa)

Il y a deux amis sont habitués de pêché ensemble avant la guerre un jour ils ont fêtés leurs retrouvaille dans un café, après un jour ils ont sortis pour pecher comme d'habitude après ils ont trouvés des soldats près de fleuve. Les soldats jeté une poudre nuageuse et les deux amis ne peut pas voir ce qu'il y a les soldats fusillerent les deux amie le champ et la surface du fleuve devenue rouge.

R2 (lisa)

Les soldats d'almagne entre au pays de France à paris exactement ils ont detruient tout le pays après un bon moment un monsieur croise son meilleur ami c'est celui qui a l'habitude de pêcher ensemble avant la guerre après ils ont entré au café pour fêter leur retrouvaille, ils ont desidé d'aller à la pêche. Les soldats almagne faits une balade près des deux amis ils ont tué les deux amis et manger leur poisson.

R1 (Nawal)

Le texte parle de deux ami.

Les deux ami il ont la habitude de partir a la pêche avant la geure.

Ils ont entre a la cafet pour raconter l'histor, il ont ontre dans la drouge et lalcoule.pour passer a la pêche il ont rencontre les solda qui les tue et qui mange les poissons.

R2 (Nawal)

Le texte il parle deux amie

Il y a une guer au niveau de paris, les solda ont coloniser les vilage. Un jour Monsieur Morissan et rencontrer son amie, ils ont entrer dans un café, ils ont buvé de vine, ils ont parté a la pêche avant qu'ils arive ils ont rencontre les solda.ils ont peur de les tué.après ils ont pêche baucoupe, il ont rencontres quatre solda.

Les solda tué les deux amie, et manger tout se qu'il sont pêché des amie.

R1 (Nabila)

Il y a deux amis qui on l'habitude de pêché avant la guerre, et passé des bonnes moment ensemble il partage le bien et le male. Quand ils sont parti à la pêche les soldas sérulé il ont tué les deux amis.

R2 (Nabila)

Les deux amis

L'armé almane sont prond la ville de paris pendant des mois, dans cette ville tu trouve aucun oiseaux sont tous disparu pendant la guerre.

Les deux amis il vont partagé leur souvient quand il fond la pêche tous les deux aime chassé les poissons à la rivière de seine.

Le colonel donné l'otorisation de partir à la pêché et les deux amis sont heureux.

Quand il arrive à la plasse ou il pêche, commançais de faire leur travaille, l'armée sérulé partout avec l'arme et les deux amis sont tué par l'armée almane et tous les poissons sont mangé par cette armée.

R1 (Kahina)

Deux amis pêcheurs qui se retrouve à la cafète après une long durée, au moment où paris a été ensiégeaient par les Prussiens.

Les pêcheurs ont décidé de retourner en arrière pour se souvenir des jours de la pêche. Ils demandaient l'autorisation est partir au fleuve, ils sortirent leurs materiel est pêcher des poissons magnifique, un instant après, les soldats prussiens arrivent et les tue sur le cham, est faire un repas avec les poissons qu'ils on pêcher.

R2 (Kahina)

Paris a été ensiegeait par les soldats prussiens pour plusieurs mois. Et donne cette période il y a deux amis pêcheurs qui se retrouvent dans une cafette après une longue abcence, mais ils décidarent de se souvenir de leur jours à la pêche. Ils demandent l'autorisation au colonel pour partir au fleuve, ils partent mais avec patience, les deux amis arrivent au fleuve, est faire sortir le materiel qui faut, des poissons magnifique, un instant après les soldats arrivent et tue les pêcheur, le fleuve est devenu rouge par le sang des deux amis, les soldats ramènent les poissons est les manger sont pitiers.

R1 (Sabrina)

Un jour, un soldat qui est partie de l'un des gens qui sont en guerres en France, se soldat il est entrain de travailler dans une cafétaria et se soldat il est arcolic.

Une fois, le soldat il a rencontré un homme qui est devenu son amie, après leur connaissance devenu ils racontent entre eux chacun à l'autre sa vie privée, mais l'autre homme il dit à le soldat que il travaille comme un pêcheur, après il rentre l'été à le soldat d'être pêcheur, et de laisser l'alcool.

Enfin, l'amie il a convaincu l'autre d'être pêcheur que de rester alcoolique.

R2 (Sabrina)

Le soldat allemand

Soldat allemand, il a entre la France « Paris » il a resté beaucoup de mois, ils ont sorti tout : les habitants, les gens, et même les oiseaux..., ils ont cassés des maisons et ils montent sur les charpentes.

Un jour le soldat il a sorti pour balader un peu dans la cafetaria après il a rencontré son amie de l'enfance après il a croisé son amour, après quelques minutes ils repensent leurs enfance qui a des bonnes semaines, surtout la pêche le soldat il dit à son amie que les moments que on a passé il ne reviennent plus, et moi actuellement j'ai devenu alcoolique, mais j'aimerais bien de revivre les moments, après le lendemain ils ont décidé de partir pour pêcher, mais malheureusement l'un des autres soldats entrain de suivre jusqu'à la fin, les deux amis entraînent de pêche jusqu'à compléter le bidon, les autres soldats ont attaqué sur les deux amis.

A la fin, voir que cette fin il n'est pas beaux, parce que les soldats allemands ils ont tué les deux amis.

R1 (Fazia)

Ce que je retiens du texte les deux amis antiques dans l'armée et partagent tous les problèmes de la vie ensemble, et un parmi les deux alcoolique et l'autre non, il est bien il veut devenir comme son ami, les deux amis aiment la pêche, un jour décide d'aller pour pêcher, soudain quatre soldats mangent les poissons de deux amis.

R2 (Fazia)

Ce texte parle que l'Allemagne occupée la France, et il y a deux amis qui aiment beaucoup et un jour se rencontrent dans une cafétéria raplée les moments passés de l'enfance, et surtout ces deux amis aiment la pêche, et les deux amis ont décidé de partir pour pêcher, après parti ils ont rencontré les soldats ils ont laissé passer, après et qu'on ils ont arrivés commencent à pêcher après les soldats tuent les deux amis pour manger leur pêche et à la fin les deux amis sont morts.

R1 (Ania)

Ce que je retenu dans ce texte que il y a deux amis intimes qui partager leur travail ensemble le mal et le bien, mais un de ses amis il est alcoolique qui vive dans un territoire militaire, un jour ils ont pris la décision de retourner à leur lieu après ils ont pris les matériels de pêche pour rappeler les souvenirs de passé, soudainement quatre soldats ils ont passer à leur lieux de deux amis mais malheureusement les quatre soldats ils ont mangé les poissons de deux amis.

R2 (Ania)

Les deux amis qui ont l'habitude d'aller à pêche dans un lac qui s'appelle seine alors malheureusement la guerre de l'Allemagne qui a réussi à séparer l'un de l'autre. Après un jour ils ont rencontré ils ont décidé d'aller à pêche pour but de revivre les souvenirs passer et avoir partager ensemble tous ce qui est bien et mal aussi après dis que ils ont partir à pêche tout à coup les quatre soldats allemand passent après ils ont tué les deux amis, après ils ont mangé les poissons qui ont pêché par les deux amis.

R1 (Karima)

Les deux amis

Deux amis sont habitués de pêcher ensemble, avant la guerre. Un jour ils ont fêté leurs retrouvailles dans un café.

Il était une fois les deux amis sortis pour pêcher comme sont habitués, dans leur rue sont trouver des soldats près de fleuve. Les soldats pour la première fois jeter un nuage de poudre vers les deux amis.

Les soldats punir les deux amis, fusillent le champ et la surface.

R2 (Karima)

Les deux amis

Les soldats allemands à coloniser la France « Paris » longtemps de ça. Les deux amis qui sont rencontrés dans une cafétéria pour la première fois, malgré se sont mal traités à cause de cette période de la guerre.

Les deux amis qui sont sortis pour pêcher les poissons comme habitué sont heureux. Les colonilles françaises punies les deux amis est avec le temps ils ont lâché partir, mais les deux amis sont peureux.

À la fin les deux amis sont tués sur mains des soldats allemands est tous les poissons sont mangés.

R1 (Rozalia)

Les soldats prussiens avaient assiégé Paris et cela pendant plusieurs mois.

Il y avait deux amis reconnaissait pendant la guerre, le temps passe et un jour soudainement Mr Mourrisot rencontre son amis impassioné par la pêche.

Ils se sevounant des moment qui sont passé ensembles avant la guerre quand il part au fleuve et pêché, passé le temps inoubliable ensemble.

Alors ils décident d'allé labas est pêché des poissons et sourvivé leurs bon moment, ils ont eu un laissé-passé par le colonel français, sans problème, donc ils sont un peut inquieté par le sourir de colonel, il y a quelque chose deriere tout ça.

A la fin, il prènent leur temps de discuter et tout y avait des soldats entinelles, les deux amis il s'avaient pas ça. Soudainement des soldats leurs entouré et tué les deux amis, le lieu à plein du sang et le fleuve aussi, les soldats part avec les poissons profitent leur journé.

R2 (Rozalia)

Les soldats prussiens assiégait « Paris » pendant des mois, personne ne peut maitre ces pieds dedans. Ils ont aussi entoures les lieu les plus proche.

Mr Morissot, se balade il profite de sa journée, soudainement il a croisé son ami qui aime la pêche. Après un bon temps qu'il se sont pas réunie ensemble. Alors, ils décide d'allé boire un verre ensemble, discuter, et se souvenir de les moment qui ont passé ensemble à l'époque, pêché ensemble au bord du fleuve.

Ils ont eu un laissé-passé de la part le colonel français, et ils ce sentait pas soulager par son sourir, y'a un danger qu'il leur attend derrière ça.

Ils installe au près du fleuve, profitent de pêcher les poissons, ç ce moment là, il y a des soldats entinelles qu'il leur observe du loin. Tout a coup, il regarder devant soient, quatre soldats les ont entouré, choqué ils avait pas quoi faire.

Son rettardement les soldats on tirrè dessus, les deux amis sont mort, le fleuve est devenu rouge plein de sang. Et pour les soldats, ils ont profité de mangé les poissons avec un grand plaisir.

Le groupe témoin (G3), relecture en français

R(1) (Baya)

Les deux compagnons

A l'ère ou paris était en guère tout le monde s'ennyait de ce qui se passait, les jours passaient, voilà deux amis, enciens pêcheurs qui se retrouvaient après une longue separation, ils entrèrent dans un café se souvenaient de leurs experiences, de leurs souvenirs pendant la période de paix où ils péchaient, à la sortie du café il étaient ivres mais content. L'un disait à l'autre que la pêche lui manquait beaucoup donc ils décidèrent d'aller pêche.

Ils demandaient un laisser passer auprès de l'armée et ils l'obtient très vite. Les deux compagnons débarquaient le fleuve qui sépare les deux armées, la seine ils étaient

heureux d'avoir pu aller pêcher une deuxième fois, Ils pêchaient beaucoup de poissons mais ils étaient suivis des soldats ennemis qui les tuaient sur place et prisent leurs poissons en bon repas, à la nuit tombante et laissaient leur sang coulait avec l'eau du fleuve qui devient rouge.

R (2)

(Baya)

Les deux amis

A l'époque où Paris était occupée par les soldats prussiens, Mr Morssot a rencontré un jour son ami d'autrefois avec qui il allait à la pêche avant la guerre, et comme ils étaient des passionnés de la pêche, tous deux passaient des moments inoubliables dont ils se sent rappelés lors de leur rencontre tout en buvant de l'alcool dans un café. Ils ont décidé de se rendre à leur lieu de pêche qui se trouvait dans le camp de l'ennemi. Ils ont eu le temps de laisser passer pour l'atteindre, mais après s'y être installés, les deux amis ont été assassinés et jetés dans le fleuve par quatre soldats prussiens qui les surveillaient depuis une heure. Ces derniers se sont emparés et régalez ensuite des poissons pêchés par Mr Mossot et son ami.

R (1)

(Ait Abdelmalek Lyes)

C'est l'histoire de deux amis français qui se sont rencontrés dans un café dans les alentours de Paris, qui fût assiégée par les soldats prussiens. En se rappelant d'un monde enfoui les deux amis émus par les retrouvailles décidèrent alors de rappeler leur vieille habitude, soit leur passion à la pêche, alors ils allèrent sur la seine après lorsqu'ils décrochèrent un laissez-passer auprès des soldats français.

Sous le charme de leurs passions à la pêche, ils oublièrent peu à peu leur angoisse et la peur qui sillonnait Paris, lorsque tout d'un coup quatre soldats prussiens encerclèrent les deux amis qui réclamèrent leur bonne foi, face à l'impitoyabilité des soldats prussiens qui les exécutèrent sauvagement et avec froideur et lâcheté.

R(2)

(Ait Abdelmalek Lyes)

Paris, encerclée par les soldats prussiens, ils avaient pris le contrôle de toutes les collines qui entourent la capitale.

Un certain Mr Morissot sort pour se balader et rencontre un vieil ami, ils se sont racontés un peu leurs aventures puis ils décidèrent d'aller à la pêche, seul souci, la zone de pêche est au milieu de la ligne de front. Ils arrivèrent à un poste de contrôle français, le colonel leur délivra le laissez-passer sans se soucier de leur vies. Ils arrivèrent sur les rives de la seine, ils déballèrent leur matériel, la pêche fut bénéfique, la nasse s'est vite remplie de poisson. Soudain, quatre soldats prussiens sortent des bois, armes à la main, les deux amis ont beau clamer leur bonne foi, les prussiens les fusillèrent ils prennent possession de leur butin de pêche qu'ils mangeront sous le crépuscule du soir, les deux amis ont été victimes de leur passion pour la pêche.

R (1)

(Bechela Ayade)

Au centre de l'hégémonie des prussiens au sein de la France, ils ont noté une scène dramatique impossible, suite aux retrouvailles des deux soldats français (amis), qui ont

décidé de faire revivre un moment de joie et de conté. Alors à ce moment les deux retrouvent le fleuve de la « seine » pour la pêche tout en oubliant le contexte dont le quel la France est. Au moment où les vieux amis passionnent l'acte de pêcher, quatre soldats prussiens ont surgi, ce qui a avantage la mort des deux soldats.

En effet, nous avons assisté à un drame meurtrier qui a mis fin à deux âmes innocentes et de bonne fois aussi, puisque le noyau central de leur rencontre c'est de revivre un vécu passé.

R (2)

(Bechela Ayade)

Il fut un temps, la capitale française, Paris était sous la dominance des troupes prussiennes. Dans des circonstances pareilles, deux vieux amis se sont rencontrés, les retrouvailles ont invité les deux amis à revivre des moments de bonheur à l'image du passé, en allant à la pêche, mais, cette fois-ci la non paix règne dans le milieu sous la suprématie des soldats prussiens. En outre, ils sont regagnés le fleuve de la Seine, tout en ayant un laissez-passer des autorités françaises.

Au moment où, la compagnie savourent leur passion de pêche, subitement, la sphère s'est transformée en un drame meurtrier causé par les prussiens, impitoyables à l'égard des deux amis.

R (1)

(Oudni Imane)

Le texte donné à l'étude est un texte narratif du genre dramatique, qui parle d'un guerrier et de deux amis prussiens. Qui sont partis à la pêche où ils ont trouvé un poisson. Ils sont partis au lac le lendemain.

R(2)

(Oudni Imane)

Dans le texte donné à l'étude les retrouvailles de deux vieux amis Morissot des bons amis de pêche ils se sont retrouvés et sont parties faire et pratiquer leur passion mais hélas ils ont fait fausse route ou soldat prussien ils ont pu passer mais cependant les soldats n'ont pas apprécié ça ils ont tiré sur eux ils ont rougi l'eau de leur sang ils sont morts et les soldats ont pris leurs poissons

R(1)

(Amis Rabia)

Durant une guerre où les soldats français occupaient les territoires prussiens en Europe occidentale, deux amis pêcheurs se retrouvent après un long temps, ils prennent deux cafés à la cafétéria, puis ils se dirigent vers un fleuve pour pêcher.

Ils étaient heureux après que les soldats français leur donnent l'accès de passer, sans savoir qu'ils étaient surveillés par des prussiens.

Les deux amis ont pêché des grands poissons et ils étaient très heureux, avant que les soldats prussiens les attaquent et les tuent, ont les jetés dans le fleuve, et ceux-ci prennent les poissons et les mangent en toute tranquillité.

R(2)

(Amis Rabia)

Dans un temps où les prussiens avaient occupé Paris, il y avait deux amis passionnés de pêche qui se retrouvent, chacun était étonné de rencontrer l'autre dans des circonstances pareilles, ou au moment où les prussiens chassaient tout, même les tout petits oiseaux

Après qu'ils ont pris un café ensemble, ils se sont dirigés vers leur lieu de rencontre qui était sur les lignes qui séparent les deux ennemis. Au moment de passer, les deux amis étaient étonnés du comportement des officiers qu'ils croyaient français, en les laissant passer en toute sécurité et en souriant.

Les deux amis arrivent dans le lieu, ils sortent leurs outils de pêche mais ils étaient très inquiétés.

Peu de temps après, ils sont arrivés à sortir de gros poissons dans le fleuve, en ce temps là, l'inquiétude se disparaissait d'eux, avant que les soldats prussiens qui les ont surveillés depuis leur arrivée, les attaquent en les tuant par fusils et les jetant dans le fleuve, et en partant ils prennent les poissons pour fêter cette victoire contre les deux amis qui ont fait confiance à leur foi.

R(1)

(Saci Ibtissem)

Durant la guerre de Prusse contre les parisiens, deux amis passionnés par la pêche rencontrèrent. Ils pêchaient souvent tous ensemble avant la guerre.

R(2)

(Saci Ibtissem)

Deux amis passionnés par la pêche rencontrèrent durant la guerre des Prusses contre les parisiens, ils pêchèrent souvent avant la guerre.

Ils fêtèrent leurs retrouvailles dans un café. Ils étaient étourdis, mais ils ont décidé de pêcher même en guerre. Ils ont demandé une permission au colonel.

Une heure après, ils s'installèrent au bord du fleuve, où ils enjouèrent la pêche des poissons. Mais les soldats prussiens fusillèrent sur les deux amis.

R (1)

(Alimrina Lamia)

Arriver en France était un rêve un objectif commun entre deux amis. Le hasard les fait rencontrer à Paris à nouveau, quel bel retrouvail ? Un jour, ils ont décidé d'aller au bord d'un fleuve pour la pêche, c'était une bonne occasion pour se souvenir et de se raconter les bons moments qu'ils ont vécu ensemble

Le temps faisait beau et tellement agréable, les deux amis se discutent et régolent sans rendre compte au temps qui passe. Soudain, des soldats prussiens les encerclent- sans avoir une raison valable pour faire ce-ci et les deux amis restent figés, une bouche bée, sans une moindre réaction. Sous la terreur de ces soldats, le fleuve devient tout rouge avec le sang des deux victimes assassinés avec un sang froid, les soldats dévoient les poissons et les avalent avec appetit.

Le hasard les a rassemblé à Paris, pas seulement pour se souvenir des instant qu'ils ont vécus ensemble mais aussi pour mourir ensemble.

R(2)(Alimrina Lamia)

C'est la guerre, Paris est occupée par les soldats prussiens, l'environnement semble triste.

Monsieur Morrissot a retrouvé son ami avec qu'il a vécu de beaux moments, un ami passionné de pêche.

Ce retrouvail mérite d'être fête, ils sont derrigés vers un café pour se souvenir et se raconter les instants de pêche. à leur sortie, ils étaient ivre, ils ont décidé de rejoindre la scène pour revivre encor une fois l'expérience.

Les deux amis arrivèrent aux lignes de l'ennemi, ils demandèrent de traverser pour s'instaler au bord du fleuve.

Les soldats Français accordèrent leur demande facilement, ils étaient heureux inquiets car le sourir du colonel de la cavalerie semble étrange.

Au bord du fleuve, les deux hommes avaient fait une bonne pêche, ils arrangèrent les poissons dans récipient et continuent la pêche.

Tout d'un coup, les soldats prussiens les encerlèrent. Ils fusillèrent les deux pêcheurs sans aucune raison, le fleuvre devient tout rouge avec leur sang. et les soldats dévoient les poissons des deux amis innocents naïfs avec appetit.

R(1)

(Ait Ouali Kahina)

Dans le texte intitulé les deux amis, nous assistons au retrouvailles de deux amis de longue date, qui avait pratiqué ensemble la pêche du temps d'avant la prise de Paris par les prussiens.

Monsieur Mourisot avait aperçu son amis. Il l'invita à prendre à discuter autour d'un café et à parler du bon temps où il pechaient sur les rives de la seine, nostalgique et un peu son ils Décidèrent d'y aller malgré le fait que le lieu était limité d'accès.

Les vieux amis y allèrent, ils furent surpris par la facilité dont ils obtenèrent leurs accès mais surtout par le sourire du colonel en les leurs remettant.

Ceci-dit, les deux compagnons passèrent un très bon moment et eurent de belles prises, du moins jusqu'au moment où les soldats les encerclèrent et les fusillèrent de sang froid.

La seine etait devenu ecarlate, ce qui n'a pas empêché les soldat de faire un très bon repas grace à eux.

R(2)

(Ait Ouali Kahina)

Le texte dont le titre est « Les deux amis », nous décrit les retrouvailles de deux amis de pêche, dans un contexte de guerre, plus précisément la prise de Paris par les prussiens.

Dans un premier temps, les compagnons sont émus par cette rencontre et qui plus est dans de telles conditions. Puis ensuite, ils décident de n'y penser et de savourer l'instant présent.

Ils vont dans un café, où ils se racontent avec joie leurs vieux souvenirs, nostalgiques, ils conviennent d'aller pêcher sur leur lieu, ce lieu qui leur est si cher; la seine, devenu maintenant au centre des lignes ennemies.

A leur arrivé, ils sont surpris par la facilité avec laquelle, ils obtiennent les laissés passés, mais en même temps inquiétés par le sourire du colonel à leur demande.

Ils pêchent, passe un bon moment ensemble et font de belles prises. Hélas, sans crier gare, des soldats leurs tombent dessus, les deux amis ont beau clamer leur innocence, rien n'y fait, ils se font exécuter de sang froid.

Les cadavres, jetés à la mer les soldats affamés mettent la main sur le butin et en profitent pour faire un bon repas.

R(1)

(Ait Dris Souhila)

C'est l'histoire de deux amis parisiens qui se sont perdus de vue pour un moment et qui se sont retrouvés juste après mais hélas cela s'est fait pendant que les prussiens occupaient leur territoire mais rien n'empêche ils étaient très contents, ils se sont dirigés au café du coin pour prendre un verre et se rappeler le bon vieux temps en sortant ils étaient ivres.

Le lendemain ils sont allés pêcher ensemble ils ne se rendaient toujours pas compte de leur retrouvaille. Ils ont pêché de beau poisson qu'ils ont soigneusement rangé dans une nasse, soudain ils étaient pris au piège par les prussiens qui les ont fusillés l'eau de la rivière est devenue rouge de leur sang, et ces derniers se sont régalés avec les poissons des deux amis.

R(2)

(Ait Dris Souhila)

Paris était assiégé par les prussiens. En marchant M. Maurisseau rencontre un ami avec qui il avait l'habitude d'aller pêcher avant la guerre. Ils étaient contents de leur retrouvaille, ils sont allés fêter ça au café du coin. En sortant ils étaient étourdis par l'alcool.

Le lendemain ils sont allés pêcher au bord de la seine comme ils avaient l'habitude de le faire mais ce lieu se trouvait dans la zone ennemie alors les officiers français leur ont donné un laissez-passer.

Les deux amis ont pêché de beau poisson qu'ils ont soigneusement rangé dans une nasse soudain les prussiens encerclèrent les deux amis et les fusillèrent alors qu'ils clamaient leur innocence tout de suite après les prussiens se sont régalés avec les poissons.

R(1)

(Guidoun Nadéra)

Paris était assiégé depuis des mois par les soldats prussiens.

Un jour, Monsieur Moriannot rencontra par le plus grand des hasards, un vieil ami avec qui il avait pris l'habitude de pêcher avant la guerre. Ils fêtèrent leur retrouvailles et décidèrent d'aller sur les bords de la seine en souvenir du bon vieux temps et ce après avoir eu l'autorisation du colonel. Ils partirent pêcher des poissons magnifiques.

Malheureusement pour les deux amis, ils se trouvaient sur les frontières des lignes ennemi.

Des soldats prussiens qui étaient embusqués non loin, n'ont pas hésité à les exécuter froidement, s'emparant des poissons pêchés pour en faire un repas, pendant que le sang des deux amis coloré les eaux de la rivière.

R(2)

(Guidoun Nadéra)

Paris était assiégée par les soldats prussiens depuis des mois.

Un jour, Monsieur Morissot a rencontré un ami avec qui il avait pris l'habitude de pêcher avant la guerre. Les deux amis fêtèrent leur retrouvailles dans un bar, et décidèrent d'aller pêcher en souvenir du bon vieux temps.

Les officiers français leur ont accordé un laissez-passé, et les deux amis se retrouvèrent à pêcher au bord de la seine de magnifiques poissons.

Mais les soldats prussiens, postés non loin sur les collines, n'ont pas hésités à exécutés les deux amis. Leur sang recouvrait la surface de l'eau pendant que les soldats savouraient les poissons pêchés par les deux amis.

R(1)

(Aid Saida)

Durant l'occupation prussienne de Paris, deux anciens amis se sont retrouvés après une très longue durée d'éloignement. Ils étaient tellement contents de se revoir, ils ont fêté leur retrouvaille dans un café, tout en se rappellent du bon vieux temps et de leur souvenirs de pêche. Lendemain ils se sont revu pour une partie de pêche, en se rendant à la seine qui était un territoire ennemi. Ils avaient en leur laisser-passer au près du colonel prusien. Leur partie de pêche se passait merveilleusement bien, ils ont pêché des poissons magnifiques, soudainement ils se sont retrouvés encerclés par quatre soldats qui n'ont pas hésité à tirer sur eux malgré qu'ils réclamaient leurs innocence.

Les soldats ont pris les poissons pêché par les deux amis, et ils se sont fait plaisir en les cuisinant.

Une triste histoire qui a plutôt bien commencé mais se termine malheureusement mal.

R(2)

(Aid Saida)

Deux anciens amis passionnés de pêche se sont retrouvés après une période d'éloignement, ils avaient l'habitude de pêcher ensemble avant la guerre puisque les prussiens ont occupé Paris.

Ils ont décidé de fêter leur retrouvaille dans un café en évoquant leur souvenirs de pêche jusqu'à leur sortie du café totalement étourdis par l'alcool. Le lendemain, ils se sont retrouvés dans leur lieu de pêche, mais c'était un territoire ennemi. Après avoir pu obtenir un laissez-passer auprès des autorités française, les deux amis se sont bien installés et ils arrivaient à pêcher sans peine beaucoup de poissons, jusqu'à ce qu'ils se sont retrouvés encerclés par quatre soldats prussiens n'ont pas hésité à tirer sur eux.

Le malheur de ces deux pêcheurs innocent avait fait le bonheur de ses soldat qui sont fait un repas de poisson inespéré.

R(1)

(Aliane Massinissa)

Alors que la guerre fait rage à Paris, voilà que le destin fait rencontrer deux amis de long dat, Mret ami ont voulu célébrer leurs retrouvaille et ainsi se remémorer leurs souvenirs commun, surtout qu'ils partagent une seule passion qui est la pêche, cela a duré jusqu'à l'ivresse des deux compères.

Dès leurs sortis du bar, encore ivre ils décidèrent d'aller pêcher, et cela malgré le danger aux qu'ils s'exposent, mais ils ont pu obtenir un laissez-passer qui leurs permet de accéder à la Seine qui était un milieu des allons.

Leurs pêche à été miraculeuse, mais cela va sans dire, une troupe de Soldat qui se ter, en embuscade a surgis de nulle part, ils massacrèrent les deux amis avec une brutalité sans précédent, et s'emparent de la prise de ces derniers faisons d'elle un festin royale devant les corps encore fumant de leurs jolier.

R(2)

(Aliane Massinissa)

Dans un climat de guerre entre les français et les allemands, on régné une atmosphère de haine, de violence et de mépris. Un homme de nom de Mr Morrisot, retrouve un ami à lui avec lequel, il a partagé sa passion de pêche avant la guerre- Ces retrouvailles était tellement imprévu et inattendu, surtout dans cette période là.

Ils décidèrent d'aller fêter cela dignement dans un bar, à leurs sortis, ils prennent l'initiative d'aller faire une partie de pêche sur la seine, alors ils vont chercher un laissez-passer pour atteindre les bords de la seine.

Cela se fait sans problème pour les deux compères qui partent avec certaine bouille au ventre après que ce colonel leur a fait un sourire au coin de la bouche. Ils s'installèrent et commencent à pêcher dans un environnement de capro, mais cela fini par disparaître dans leur mental après une pêche fructueuse. Mais au loins une équipe de sentinelles les guettent. Sortis de nulle part ces soldats ont massacré les deux amis et comme si ça ne suffisait pas ils s'affistivent royalement des poissons pêcher par leur victimes fisantes devant eux.

R(1)

(Zourdani Meriem)

L'histoire de deux amis, anciens pêcheurs qui se sont retrouvés après plusieurs années, cette retrouvaille c'est produite avant la guerre, ils l'ont fêté dans un café, avec beaucoup d'alcool, et ils ont décidé de repartir sur les lieux pour se rafraîchir la mémoire.

Une fois sur place, ils ont eu l'accès facile, après juste un petit moment, ils ont pu pêcher deux bons poissons, ils les ont mis dans un sac.

A un moment quatre soldats prussiens se sont pointés avec leurs fusilles, et ils les ont encerclés, les deux amis se sont fait matraquer et la seine était devenue toute rouge.

Les quatre soldats se sont mis à table pour un dîner anticipé qu'ils n'attendaient même pas.

R(2)

(Zourdani Meriem)

L'histoire de deux amis qui se faisaient à Paris, en temps de guerre, la ville était encerclée par l'armée prussienne.

M. Morissot croise un ami avec qui il a pêché avant la guerre, les deux hommes fêtent leur rencontre dans un café jusqu'à se souler d'alcool.

L'un d'entre eux propose de repartir à la seine pour se remémorer le bon vieux temps.

Ils ont eu accès facile par les soldats français, mais on peut imaginer du sourire du chef.

Une fois sur place les amis bien installés on peut faire quelque chose, à un moment ils se sont retrouvés encerclés de quatre soldats prussiens, ils étaient effrayés, les soldats les ont fusillés et le fleuve était devenu tout rouge.

Les prussiens se sont mis à table et régalaient avec un repas à qu'il ne s'attendait même pas.

R(1)

(Sifi Nourddine)

Il s'agit de deux amis qui se sont rencontrés après la guerre, dont les soldats prussiens ont encerclé les parisiens.

Les deux amis décidèrent de fêter leur retrouvaille et ils étaient heureux de raconter ses histoires et ses souvenirs.

Cette célébration ou fête s'est déroulée dans un café dont le sujet est axé notamment sur la patience de pêche dont cette dernière était le sujet principal.

Après, ils décidèrent de rejoindre le lieu habitué de la pêche, tout en demandant l'autorisation pour pouvoir y aller, car le lieu se trouve entre deux lignes gardées par les troupes, le colonel de ses troupes à leur accordé le laissez-passer, au cours de ce loisir, les deux amis étaient surpris par des soldats qui ont encerclé ce lieu soudainement.

R(2)

(Sifi Nourddine)

Il s'agit de deux amis qui s'est rencontré lors des soldat prussiens ont assiégé Paris, ce retrouvaille a été réalisé par Mosolot qui était entrain balader sur la rue. Ce retrouvaille était fête dans un cafétéria dont les souvenirs ont fait l'objet d'un debat tres chaleureux, notamment ceux de la pêche.

Au cours de discussions, ils decidaient de rejoindre la coline, lieux habitué de la pêche, cette dernière se trouvait entre des mains de defense de leurs ennemis, encerclée par des soldats, ils se rapprochaient de ces dernier afin qui puissent franchir tranquillement et arriver aussi au lieu habitué, le colonel de cavalerie leur permettait à y faire, au cours de la pêche, ils pouvaient attraper une qualité importante de poissons, soudainement ces deux amis ont été encerclé par des soldats et ils étaient achevé au camp. ...

R(1)

(Sairi Rima)

Monsieur Moiano et son ami, de bons pêcheurs, deux amis de longue date se retrouvèrent par coïncidence après des années et se rappelerent des bons souvenirs qu'ils ont pu passer ensemble et pour fêter ces retrouvailles, ils se sont souler et puis déciderent d'aller pêcher afin de remémorer le bon vieux temps.

Au départ, malgré l'autorisation qu'ils eu, ils avaient peur d'y acceder, parce que c'était sur le territoire de l'ennemi qui était surveiller par les soldats sumeriens.

Le temps passe, les deux amis oublierent leur crainte du départ et prennent du poisson encore et encore a pêcher, mais au bout d'un moment, les soldats leur tirent dessus et l'eau a pris la couleur rougeâtre. Les soldats ont savouré le repas inesperé sous le coucher du soleil.

R(2)

(Sairi Rima)

Un passionné de pêche se rencontre avec un certain Morissot, un ami avec qui il pêchait souvent avant la guerre.

Pour ces retrouvailles, ces deux amis déciderent donc d'aller fêter cela ensemble.

Après qu'ils se sont étourdi d'alcool, ils sont parti pêcher, afin de remémorer les moments qu'ils passaient à l'époque, mais cela était dans le terrain de l'ennemi, donc des lignes à ne pas franchir, mais tout de même, ils ont pu avoir l'autorisation des officiers français pour y accéder.

Les deux amis partent à la pêche, mais tout emétant inquiet au départ, peu à peu ils ont pu oublier leur angoisse, donc ils se sont mit a prendre du plaisir de cet instant.

D'un coup, voila quatres soldats prussiens qui les fusillèrent et l'eau prend une couleur rougeâtre.

Annexes

Tableau récapitulatif des résultats du texte cohérent

Rappel 1													
Lecture du texte cohérent en français groupe arabophone													
N						A				C			
Groupe	Prénom	Identique	Similaire	Autre	Total	Identique	Similaire	Autre	Total	Identique	Similaire	Autre	Total
G1	Lamia	0	6	23	29	0	0	0	0	0	0	0	0
G1	Roza	12	33	37	82	0	3	0	3	1	4	9	14
G1	Malika	4	10	8	22	0	0	0	0	4	8	0	12
G1	Fahima	2	9	30	41	3	1	14	18	1	0	3	4
G1	Dahbia	1	6	30	37	0	0	6	6	1	1	5	7
G1	Djouhra	2	5	36	43	0	0	0	0	0	0	0	0
G1	Rahma	1	4	20	25	0	0	0	0	4	4	12	20
G1	Radia	1	13	51	65	0	0	0	0	1	4	5	10
G1	Sonia	0	5	3	8	0	0	0	0	0	6	1	7
G1	Lynda	5	14	17	36	0	0	0	0	4	12	3	19
G1	Bilal	3	1	8	12	0	0	0	0	2	2	16	20
G1	Hadjira	1	5	9	25	0	0	0	0	0	1	25	26
G1	Nouara	6	9	32	47	0	11	0	11	1	3	4	8
G1	Hakima	2	7	18	27	0	0	0	0	0	2	5	7
G1	Ferroudja	13	28	20	61	1	5	4	10	7	3	0	10
Lecture du texte cohérent en français groupe kabylophone													
G2	Hakima	6	13	7	26	0	0	0	0	4	2	3	9
G2	Nadia	14	9	15	38	3	2	8	13	2	1	0	3
G2	Ferrougja	5	10	3	18	0	0	0	0	2	8	1	11
G2	Hassiba	20	15	4	39	3	3	0	6	11	7	0	18
G2	Lisa	10	4	9	23	4	1	10	15	5	2	0	7
G2	Nawal	3	8	8	19	0	5	1	6	5	7	0	12
G2	Nabila	4	6	0	10	0	0	0	0	5	4	7	16

Annexes

G2	Kahina	13	22	6	41	0	0	0	0	4	7	0	11
G2	Dyhia	12	24	19	55	6	7	5	18	0	6	0	6
G2	Sabrina	3	3	43	49	0	0	6	6	0	0	9	9
G2	Fazia	9	9	14	32	0	0	13	13	0	0	0	0
G2	Ania	15	9	17	41	0	0	10	10	2	3	5	10
G2	Karima	9	6	8	23	2	1	9	12	6	0	7	13
G2	Nacima	1	5	19	25	0	0	6	6	2	0	7	9
G2	Rozalia	21	21	21	63	3	4	3	10	7	9	20	36
Groupe témoin lecture en français													
G3	Baya	12	23	35	70	3	10	11	24	3	3	6	12
G3	Lyes	21	14	35	70	3	2	5	10	3	5	1	9
G3	Ayade	7	10	30	47	0	4	4	8	2	3	20	25
G3	Imane	0	8	16	24	0	0	0	0	0	2	2	4
G3	Rabia	8	20	28	56	1	1	3	5	2	9	3	14
G3	Ibtissem	1	4	6	11	0	0	0	0	4	3	0	7
G3	Lamia	8	18	30	56	3	11	23	37	0	6	14	20
G3	Kahina	10	38	27	75	1	3	5	9	2	15	10	27
G3	Souhila	9	24	29	62	2	11	4	17	3	6	1	10
G3	Nadéra	17	13	15	45	2	13	3	18	7	8	0	15
G3	Saida	20	26	22	68	1	1	1	3	7	10	11	28
G3	Massinissa	9	27	29	65	0	11	8	19	2	9	16	26
G3	Meriem	15	21	29	65	1	6	1	8	2	5	1	8
G3	Nourddine	17	26	18	61	2	7	0	9	2	2	14	18
G3	Rima	8	25	15	48	6	19	10	35	5	8	1	14

Rappel 2

Relecture du texte cohérent en

Annexes

arabe													
N						A				C			
Group e	Prénom	Identiqu e	Similair e	Autre	Tota l	Identiqu e	Similair e	Autr e	Tota l	Identiqu e	Similair e	Autr e	Tota l
G1	Lamia	3	11	22	36	0	0	0	0	0	0	0	0
G1	Roza	12	28	39	79	1	3	0	4	3	2	1	6
G1	Malika	4	23	4	31	0	3	0	3	1	2	0	3
G1	Fahima	11	34	18	63	1	4	0	5	0	0	0	0
G1	Dahbia	9	17	38	64	1	2	3	6	1	9	0	10
G1	Djouhra	3	16	14	33	0	0	0	0	0	0	0	0
G1	Rahma	15	28	22	65	0	0	0	0	2	0	0	2
G1	Radia	6	21	29	56	4	6	14	24	1	6	9	16
G1	Sonia	0	6	2	8	0	0	0	0	0	2	2	4
G1	Lynda	11	15	10	36	0	0	0	0	2	3	0	5
G1	Bilal	6	10	40	56	0	0	0	0	4	5	9	18
G1	Hadjira	1	3	7	11	0	0	0	0	7	8	0	15
G1	Nouara	21	34	36	91	0	0	0	0	4	8	9	21
G1	Hakima	1	17	5	23	0	0	0	0	2	7	5	14
G1	Ferroudja	10	20	20	50	1	5	6	12	1	2	5	8
relecture du texte cohérent en kabyle													
G2	Hakima	13	23	13	49	1	1	7	9	4	11	4	19
G2	Nadia	14	29	25	68	0	0	0	0	1	6	0	7
G2	Ferrougja	9	25	16	50	0	0	0	0	6	5	0	11
G2	Hassiba	19	17	18	64	0	0	0	0	7	12	1	20
G2	Lisa	15	22	6	43	0	0	0	0	5	3	0	8
G2	Nawal	12	20	11	43	0	2	0	2	0	3	0	3
G2	Nabila	6	37	7	50	3	11	0	14	3	7	0	10
G2	Kahina	18	22	11	51	2	1	9	12	2	8	0	10
G2	Dyhia	16	37	15	68	6	15	16	37	1	14	0	15

Annexes

G2	Sabrina	13	22	21	56	3	3	13	19	3	11	24	38
G2	Fazia	8	35	10	53	0	0	0	0	0	6	1	7
G2	Ania	12	13	11	36	0	0	0	0	5	11	10	26
G2	Karima	10	25	7	42	3	12	0	15	1	1	3	5
G2	Nacima	5	24	26	55	0	0	13	13	3	6	22	31
G2	Rozalia	21	26	13	70	2	14	0	16	3	22	9	34
Groupe témoin relecture du texte cohérent en français													
G3	Baya	21	28	13	62	3	6	3	12	3	7	2	12
G3	Lyes	17	21	30	68	2	8	1	11	11	12	5	28
G3	Ayade	7	26	11	44	0	1	18	19	3	4	9	16
G3	Imane	5	18	17	40	0	4	1	5	0	0	5	5
G3	Rabia	11	27	40	78	7	18	13	38	4	7	8	18
G3	Ibtissem	19	16	8	43	2	0	0	2	3	3	0	6
G3	Lamia	28	24	30	82	5	9	3	17	8	8	5	21
G3	Kahina	9	33	31	73	6	13	17	36	15	11	3	29
G3	Souhila	24	18	15	57	7	3	1	11	11	4	0	15
G3	Nadéra	32	10	8	50	1	3	0	4	5	10	3	18
G3	Saida	23	24	8	55	5	3	4	12	11	8	5	24
G3	Massinissa	16	38	37	91	3	13	12	28	4	16	5	25
G3	Meriem	18	38	12	68	5	7	1	13	3	9	0	12
G3	Nourddine	22	31	17	70	2	3	7	12	6	1	10	17
G3	Rima	13	25	22	60	11	15	10	36	5	5	0	10

II-Texte incohérent

Le groupe G1, relecture en arabe

R1

(Houria)

Quand les soldats prussiens ensiegent les places et les boulevards de Paris pendant la guerre froide.

Il avait laba deus amis qui aime boucoup la pêche, les deux amis recontrent toujours dans une cafétéria et racontent leurs histoires avec la mere et la pêche, soudain arive quatre soldats prussiens et tuéent les deux amis et amènent leurs poissons et le manger après un petit moment il vient un grand vent et dégages les quatres soldats prussiens et ils sont morent comme les deux amis.

R2(Houria)

Quand les soldats prussiens ensiegent Paris et tous ces boulevards à coté qu'ils sont pleine des gens. Il avait ici un homme qui s'appelle «Morissiou » recontre avec son ami qui aime boucoup la pêche. Alors ils sont dicedée de partir au cafétérien pour raconter leur histoires et leur souvenirs du passé. Ils revient à la fleuve « La seine » ainsi demande la permission à deux officier pour les laisser passer. Et biensur ils pêchent une grande quantité du poissons facilement, soudain il arive quatre soldats prussiens qui sont cachés entre les arbres et ils tuent les deux amis, et la fleuve calme devient tout rouge et voilat les quatre soldats prussiens mange les poissons des deux amis sous une cieles nette grace à un fort vent.

R1

(Hayet)

Avant la guerre il avait deux amis et ils sont des pêcheurs et pondant la guerre ils ont laissé leurs travaille.

Aprét la guerre, Mr Morissot a roncontré son ami de pêche dans un boulevard, ils ont marché sur ce large boulevard, et ils ont fatigués.

Ce jour là ils ont desaidé de retiré leur travaille de pêche.

Les officiers Français ont accepté son demande, mais ils sont pas satissfé, parceque le collonel a ri de sa demande.

Pondant la sorti de deux pecheurs à la fleuve quatres soldats prussiens sont venu, et soudain cette fleuve et devenu tout rouge parceque ils ont tues les deux pecheurs, et ils ont volé les poissons pour les mangée, mais soudain le ciel est changé, il y avait un vent très fort. Et les soldats ont pas amusés de ses poissons et ils sont mouru acause de ce vent.

R2

(Hayet)

Les soldats prussiens ensiequent Paris depuis quelques mois.

Mr Morissot rencontré son ami de pêche et ils ont premné dans un grand boulevard. Après cela ils ont parti à une caffeteria, et ils ont rapplé leur travaille de pêche.

Ils ont demandé la permission aux officiers Français, et les derniers ont accepté la demande . Les deux amis sont heureux malgré le colonel ri.

Après une heure, ils ont parti pour pêcher, mais dans cette fleuve il y avait des étnemes.

Ils ont pêché beaucoup de poissons, mais soudain quatre soldats Allemands ils ont venu pour tuer les deux amis, la fleuve est devenu tout rouge à cause de sang des pêcheurs.

Les soldats ont trouvé les poissons même si le ciel est changé à un grand vent, et ils les ont mangé.

R1 (Hassina)

J'ai compris à partir du texte que j'ai lu sur les deux amis la suivante :

Il y a longtemps les prussiens ont colonisé la France, dans ce moment là il y a deux petites amis qui ont l'habitude de pêcher. Le temps passe les deux amis ont grandi et chacun a pris son chemin tout seul. Un jour les amis se sont rencontrés et les deux se rappellent leur souvenir des jours de pêche et ont décidé de partir pour pêcher dans la même place mais le moment où les deux amis l'un des prussiens a trouvé les deux amis là ils ont tué les deux amis.

R2 (Hassina)

Depuis longtemps les soldats Allemands ont colonisé Paris est terre qui sont proches d'aller ce jour la ville s'écroule, le Mr Mourise a trouvé ses amis dans la ville les deux amis ont commencé de se rappeler les souvenirs du passé.

Ensuite il décide d'aller au fleuve pour pêcher. Les soldats ont vu les deux amis passer mais le colonel a regardé ses soldats. Les amis ont peur mais ont pris les affaires de pêche, est mais les poissons dans le sac. Soudain deux soldats tire sur les deux amis avec du sonneret il est fait un bruit avec le poison.

R1 (Samira)

J'ai compris à partir de ce texte, si que il y a deux amis qui travaillent dans un café, est il sont passé un moment ensemble dans la guerre, et après l'indépendance il sont aussi fait la sache, et après il sont resté ensemble pour rappeler les souvenirs, et un jour, il sont parti pour pêcher les poissons, et tout d'un coup, les soldats il sont tués.

R2 (Samira)

Il était une fois, des amis qui aiment la sache des poissons, et un jour Il sont programmés d'aller à pêcher ensemble, et l'orsque à arriver à la place Il sont fait beaucoup la pêche des poissons, Et une heure plus tard, les soldats Il sont tués tous les deux, et ensuite, Il sont mangés les poissons qui est donné le sache et au plus avec surprise et fierté.

R1 (Sonia)

A partir de ce texte j'ai compris qu'il y a deux amis avant la guerre font tous les travaux ensemble l'un ne séparé pas l'autre mais malheureusement sa passé une guerre qui a séparé entre les deux. L'un dans un lieu et l'autre dans un autre lieu, mais un jour les deux amis sont

retrouvé dans une cafétéria et souviens tous les souvenirs qui ont passé entre les deux heureuse et contente.

R2 (Sonia)

Avant la guerre il ya deux amis qui sont jamais séparé, ils sont fait tout les travaux ensemble, mais malheureusement sa passé une guerre qui à separé entre les deux. Après quelque jours, les amis sont rencontré dans une caffeteria et souviennent tout les souvenirs et la fin de rencontin sont tues par les soldats.

R1 (Yamina)

Les soldats prussiens enségent les parissien et annoncent une guerre. Malgré tous ses mouvements il avait deux amis qui aime la pêche. Ils rencontrent dans une cafétéria pour discuter et retirer leur sovenir de la pêche. Un jour, ou le temps est beau les deux amis vont à la flove pour pêcher. Ils sorent leur material puis commencent à pêcher. Ils sont très heureux.

Sodain, les soldats arrivent et tué les deux amis, et ils sont mangés les poissons qui a pêché les deux amis.

R2 (Yamina)

Les soldats prussiens siègent Paris et conolisent tout les montagne et les champ ainsi que les chemin sont très charger.

Monsieur Mourission promene dans les chemin soudain, il rencontre son amis qui aime la pêche. Ils sont très fatigué à cause de la marche. Les deux amis vont à la cafeteria pour retirer ses sevenirs. Ils ont décidé d'aller à la sein pour pêcher après qu'ils ont demander la permission aux soldats. Les deux amis sont dérangé à cause de sourire de soldat.

Le mouvement est très beau, ils ont pêchés beaucoup de poissons qui la oblir leur fatigue.

Les soldats tuent les deux amis et mangent les poissons qui a peché les deux amis. Ils sont très heureux.

R1 (Sarah)

Pendant, la guerre, où les soldat prussiens envaissaient la France, tout le pays était sous leurs garde.

Pour Mr Morissot, le jour là c'était un jour de chance car il a rencontré un ami, qu'il n'a pu voir pour logtemps, alors ils profitaient l'occasion pour aller faire se qu'ils adoraient c'est bien la pêche, vu que le fleuve ou ils avaient l'habitude de pêcher était surveillé, alors ils ont demandé un laisser-passer, c'était une joie énorme pour les deux amis, question de se souvenir des vielle souvenir toutes belles et joyeuse.

Malheureusement, une heure après qu'il ont peché pleins de poissons tout frais, soudenement quatre soldats apparissaient, et transformaient leur fleuve qui brillait sous le soleil, en bain du sang, avec du sang froid, les soldats fusillaient les deux amis alors qu'ils étaient innocens. Pour les soldats c'était la fête car les lions poissons tou frais était de leurs part et ils mangeaient tranquillement les poissons.

R2

(Sarah)

Ya longtemps, pendant la guerre la colonisation allemande envaïssé Paris, les soldats prussiens prenaient toutes place dans les rue de Paris.

Un jour, Mr Morissot rencontre un vieux ami à lui qui n'a pa pu voir pour longtemps a cause de la guerre, et son ami là était passionné de la pêche, et lui aussi dailleur.

Comme tout le pays était sous surveillance, les deux amis sont partis demandés un laisser-passer pour aller au fleuve où ils avaient l'habitude de pêché, Après, avoir eu un accord par le colonel français ils sont parti, ils étaient fatigués, mais la joie de leur rencontre leur a fait oublié la fatigue. Ils sont arrivés au fleuve, après avoir fait sortir tout leur materiels de pêche, ils ont commencé à pêché de bons poissons, sous le ciel bleu et le fleuve qui briller grace au soliel doré.

Une heure après, les deux amis prenaient du plaisir à faire ce qui n'ont pa pu faire pour longtemps. Soudain quatres soldats prussiens font leurs apparition, du sang froid sans même pas réfléchir ils fusillaient les deux amis énocents.

Pour, les quatre soldats était la fête, car ils ont un bon repas 100% bio, mais qui n'était pas de leurs part, et ils ont transformé ce petit moment en bain du sang rouge.

R1

(Djedjiga)

Dans ce texte, en trouve qui ils ya deux amis, intime toujours ensemble, ils sont joyeux et amusé dans un café avant la guerre, mais ils ont vécu plusieurs problemes et des conflis avec les soldats, ils à se travaille forcé avec les parissant, Les deux amis ils sont l'habitude de embrasé avant la guerre, ainsi les quatre soldats encerclent pour trouvé la solution, que les deux amis ils ne faient pas se travaille, et ils décident de tué dans le fleuve.

R2

(Djedjiga)

Depuis longtemps, les soldats Allemand en sircle paris, aussi le tretoire est plein des etre bum ams, et les deux amis rencontre dans un cafeteria, ils sont discuté, sur les jours, qui ils ont été passé, depuis longtemps, ils ont amusés et compt ils ont terminé, ils ont labitude desembrassé, avant la guerre.

Les soldats ils ont fasent la torisation a les deux amis pour faire la pêche.

Après une heurs, les deux amis, ils ont peché des poisson, meilleurs.

Soudain, les soldats attakent, les deux amis, ils ont tué les amis, et le fleuve est pleine de couleure rouge, et les soldats mangent les poissons.

R1

(Safia)

Pendant la guerrequi était entre les soldats prussiens et les françaient, Mr Morrisot a rencontré son ami qui était entraine de pêcher les poissons.

Les deux amis passaient joyeusement leur journée, la journée qu'ils les a rendu vraiment heureux.

Un jour, ils ont décidé de faire la pêche ensemble ils ont pêché deux bon poissons. Soudain, les soldats prussiens les a enlevés les deux poissons, il les a mangaient et ils ont tué les deux amis.

R2 (Safia)

Pendant la guerre qui était entre les soldats prussiens et les soldats français, Mr Morrisot a rencontre son amie d'enfance.

Mr Morrisot a vue son amie qui était entrain de pêché les poissons, ils restaient ensonble, entrainent de souvient leur beau passé.

Mr Morrisot a invité son amie au caffè, ils ont passé des très beau moment ensemble.

Un jour, on le ciel était bleu, la mere bleu, le vent souffle fort, les deux amie on décidé déjà de partir a la pêche, ils ont pêche de très bon poissons, on ce moment les soldats prussiens avait vue les deux amis, ils les ont tué, ils ont mangé tous ce que ont pêche les deux amie.

R1 (Lamia)

Avant la guerre il y'avait deux amies qui pêchaient ensemble, il existait une forte amitié entre eux, ils avaient plusieurs bons souvenirs ensemble. Dailleurs il faisaient leur retrouvail. Lorsqu'ils paichaient, il mangaient ensemble les poissons.

Les soldats Alemands passaient au prêt des deux amies pendant la pêche, ils mangaient les poissons pêchés pour les deux amies, les soldats étaient contents et satisfaits des poissons qu'ils mangaient d'un coté, et de la forte amitié existée entre les deux amies d'un autre.

R2 (Lamia)

Il y'a deux amis qui ont l'habitude de travailler et de pecher ensemble avant la guerre, après un jour, ils ont parti à la cafeteria, après un bon memont il sont raconte tt ses souvenir qui sont passé ensemble.

Un jour, ces amis ils ont retourné à leur travaille normale un bon moment ou bien soudain les soldats ils sont venir pour lui dire de arrêter de pecher ici, après les soldats ils sont tués les deux amis.

R1 (Ouerda)

Depuis la deuxieme guere mondiale, l'Almagne a coloniser la France et les soldats prussiens ont siégaient tous les boulevards de Paris, et Mr Moissot il marche sur un boulevard il rencontra un amie, a l'abitude de pêcher avec lui dans le passer, ils ont parler sur le temps qu'ils ont passer et ont rappeler tous les sevenir du passer, après ils ont décidé d'aller au lieu où ont l'abitude de pêcher ils ont ramener leur materiel de pêche, et après quelques minutes ont vue les soldats prussiens venus et il ont tuer les deux amis et ont mongaient tous les poissons qu'avais les deux amis pêcher.

R2

(Ouerda)

Depuis la colonisation d l'Almagne en France les soldats prussiens a siégaient tous les boulevards de Paris, Mr Morissot il marche dans une rue et il rencontrer un amie a l'abitude de pêcher avec lui au passé, et ils ont rentrer dans une cafétéria et ils ont rappeler toute les sevenir du passé.

Les deux amis ont decidé d'aller au lieu où ont l'abitude pêcher, et après ont parti, et ont presenter leur carte aux soldats prussiens. Les deux amis ont prener le materiel de pêche sous un ciel bleu dans un fleuve, après ont comencer de pêche des beau poissons, et après quelques minutes ont vue quatre soldat devant les deux, les soldats tué les deux amis et la fleuve devenue rouge et ont manger les poissons.

R1

(Naima)

Dans la période de la colonisation de la France (paris) par les soldats, il y a M Mourissot qui a trouvé leur ancien ami de pêche (avant la guerre) dans le boulevard, après ils ont rentré au cafeteria où il se souvien des souvenirs de passé finalement ces deux anciens amie se décide de partir une autre fois au fleuve pour pêcher ils ont demandé la permission au soldtas si bon ils sont arrivé et comencé la pêche après il y a quatre soldats qui a circulé ces deux amie après tiré sur eux après les soldats mange avidement les poissons des deux pauvres amie.

R2

(Naima)

Dans la période de la colonisation des soldats allemands pour la capital « paris », un matin il y'avais Mourissou qui était entrain de marché dans le boulevard où il est croisé leur ancien ami de pêche où il sont rentré dans une cafeteria où ils ont souvien tout leurs souvenirs et les jours de pêche, et ces deux amis décidère de partir une autre fois au fleuve du sin pour pêcher après biensure demandé la permission aux soldats.

Après avoir l'accord des soldtas ces deux amis prtère au sin dès que ces deux pauvres arrive comencée à pêcher beaucoup de poissons, car il y a gautre soldats qui surveille Mourissou et leur ami après il sont tirée sur eux et tombée dans la fleuve qui est devenu rouge de leur sang, après ses soldats mange avidement tout les poissons de ses deux pauvres mores.

R1

(Warda)

Depuis lontemp les prussiens ont fait la guerre sur les parisiennes que sa a durer beaucoup de temps et des année.

Un jour, Mr Morriso a rencontré un amie qui marché qui avait l'abitude de pêcher ensemble avant la guerre. Ils sont entrée dans un café pour commancée a se racontée des souvenirs de pêche ensemble, après il déccident d'aller faire l'expérience encore une fois comme les joures passée. Il sont pu avoir un laisser passée pour aller pêcher alors il commansant a faire le pain de pêche pour pêcher et faire les poissons qui pêche dans un sein.

Soudain, quatre soldats on vu les deux amis qui ont un bon moment qui péchant, il leur attaquant et les tuons ils ont pris les poissons et ils sont fait un agréable repas avec d'autre soldats.

R2

(Warda)

Les soldats Almands ont cerclée parie pour des mois et aussi des terre qui sont proche d'elle. Mensieu Morisos il a roncontrait son amie qui et attachée a la pêche beaucoup, il allere tros fatiguée se sa marche dans une grande rue alors il désident de sélebrer leur roncontre qui a durer lontemps dans un café et il commensent a sevenir de leur belle souvenirs quon il sont l'abitude de pêcher avant la guerre.

Alors, les deux amis il désidant d'allait pêcher comme les jours passé dans une mer des soldats almands, mais ses soldats ont donner un laisser passer a ses deux amis pour pêcher, il commensent a pêcher des poissons magnifique sous un ciel bleu et claire.

Soudain, quatre soldats ont vue ses deux amis de loin et ils approchant et leur cerclée le chemin, ils ont pris tout les poissons qui sont pêcher et après l'eau de la mer et devenue rouge a cause des sang de ses deux amis.

Après il pronnent les poissons et ils ont fait avec les autre soldats un dinner agréable et magnifique sous le ciel bleu.

R1

(Siham)

Dans ce texte la « les deux ami » je compris que il y a une guerre et dans cette guerre il y a deux ami entrin de péché mais les 4 soldat prussien il a vue les deux ami et la tuer en fin les quatre soldat ils manger tous les poisson et après il sont parti et il a laissé la plce plain de poisson et le sang de deux ami.

R2

(Siham)

Dans ce texte la « les deux amis » l'auteur il raconte que il y a une guerre entre l'alment et la France et dans cette guerre il y a Mourisse qui marche dans les rue de paris et soudainement il vois son amis.

Les deux amis ont décidé ce jour la de péché même les jandarme alment ils les ont laisse pêcher. Mes le temps que les deux amis péché les quatre alment il ont tue les deux amis et mange tous les poissons de les deux amis et le sang goufli tous la piste.

R1

(Zina)

Il y a deux amis qui sont toujours ensemble avant la guerre mais malheureusement après la guerre ils ne sont pas ensemble. Un jour ils se retrouve dans une café, les deux amis a commencer de souvien les sevenir qui ont passé ensemble et les belles jours qui ont passé avant la guerre. Ils ont décider d'aller pour pêcher ou ils ont tuer par les quatre soldats.

R2

(Zina)

Les deux amis qui sont séparé a cause de la guerre est un jour ils ont rencontré dans une café les deux amis ont commencé de souviement les sevenirs qui sont passé ensembles avant la guerre, ils sont decidé d'aller pour pêcher ou ils ont tué par les soldats.

Le groupe G2, relecture en kabyle

R1 (Souad)

Les soldats prussiens n'arrêtaient pas de trainer à Paris, ce jours là tout les boulevards de Paris étaient animés. Les deux amis ce rencontre et ils sont allé au café ou ils racontaient avec plaisir leurs retrouvailles mais avant la guerre ils avaient l'habitude de pêcher ensemble.

Ils décidèrent de se retrouver à l'endroit habituelle la seine.les soldats leur accorda un laissez passer facilement mais eux ils étaient content mais par contre intimidé car le colonel a rigolé sur leur demande.

Il se sont assis sur le bord du fleuve ils font sortir leurs matériel de pêche et ils font sortir des poissons magnifiques, ils mettent leurs poissons dans une nasse puis tout à coup quatre soldats les encerclent et les tuent sans pitié le fleuve était devenu rouge et calme, le ciel est dégagé d'un souffle de vent et les soldats avaient le plaisir de profiter de manger les poissons que les deux amis ont pêché.

R2 (Souad)

Deux amis

Les soldats allemands ont encerclés tous les boulevards de « Paris » ce jour là tout le monde était dehors.

Mr Morissot, lui aussi était dehors il rencontra son ami qui aime beaucoup la pêche il se sont assis dans un café ils ont eu le plaisir de se raconter et de se faire rappeler tout les bons souvenirs d'avant la guerre.

Tout les deux ont pris la décision d'aller vers la rivière de « la seine » pour y pêcher ils sont allés au colonel pour leur donner le laissez passer et facilement il leur a accordé mais il les a vexés un peu, ils sont allés ils ont fait sortir leur petit matériel de pêche puis ils commencèrent à attraper de magnifiques poissons.

Tout à coup, quatre soldats les encerclent et sang froid ils les tuent malgré que les deux amis leur ont expliqué qu'ils avaient rien fait. la rivière est devenue rouge de leur sang, le ciel bleu d'été a été dégagé par un très fort vent et les soldats ont pris le plaisir de manger les poissons lesquels ils attendaient pas.

R1 (Brahim)

Les deux amis restent toujours ensemble, chaka a besoin d'être il reste toujours solidaire malgré les problèmes, et la force des deux amis c'est l'amitié il reste à la France ensemble et chaka a donné le courage à l'autre et à la fin sa vie prouve que tu mours un ami qui t'aime.

R2 (Brahim)

Les deux amis se rencontrent à Paris à la guerre entre l'armée allemande et l'armée française.les deux amis il reste toujours ensemble solidaire, il va à la pêche mais un jour l'armée allemande il a attrapé les deux amis après il les a frappés et malgré tout il reste solidaire chaque a besoin d'être et l'armée allemande il a tué les deux amis morts.

R1 (Djamila)

Se que j compré dans le texte donne que il y a deux amis qui sont entren de passer le temps et de promener et de rappelez les souvenir passer...

R2 (Djamila)

Y a deux amis qui on été inteim ou bien on peut dir qui sont comme deux frere il sont l'abitude avec les poison dans une révier.une dans la même place a la fin du leure travail la armie français a veunu tui les deux amis et il sont gagnier les poison et la revier devienne tout rouge.

R1 (Dihia)

Il y a deux amis qui ne son pas rencontrer depuis des année. Mais un jour ils ont rencontrer dans un cafétéria, ils ont très heureux et rister ensemble et raconter leurs problèmes apris ils ont partés chez la mer pour pêcher des poissons. Après un bon mement des soldats ont rataches et lui enlevès leurs poissons et les mangères.

R2 (Dihia)

La colonisation almand s'oucupe toute les routes de paris. Il y'a deux amies qui ont rencontrés dans un cafétiria et réstent se rappellent les jours du passé quand il ont pêche les poissons ensembles, après quelque minutes il ont partie chez le colonèle et les demande une permission pour pechent dans la réviere.

Les deux amies camansent à pêcher et ils ont très heureux, ils ont pêchés pluisieur poisson blans et beaux mais par contre la colonie almand ont tirés et les tuès tout la revière plain de leurs sang.Les coloniales ont très heureux de leurs morts, ils ont mangés tous les poissons.

R1 (Hocine)

Des soldats prussiens à encerclait Paris et tous les boulevards sont animé, et puis deux amis ont recontré après lontemps parceque ces deux dernier à l'habitude de se rencontré chaque avant une guerre, ensuite ils ont fêterent leur rencontre et ils ont souviendré de leurs souvenir et surtout ceci de la pêche. Les amis à mettre dacord d'aller au fleuve et devant les officiers français et quant ont arrivée au fleuve ils ont commencé a pêchée mais malheureusement les soldats prussiens à les arrêtées et leurs souvenir fini par mettre le fleuve en rouge (tué).

R2 (Hocine)

Deux amis

L'armés Allemandes a encerclé Paris pendant 6 mois et tous les boulevards sont animé.

Un homme qui s'appelle Mr Morisso à rencontré un ami d'enfance, et ils ont fêter la rencontre et ont souviendra de leurs souvenir et surtout la pêche, et comme ça ils ont decider d'aller au lac de « seine » et biensûr avec l'autorisation d'un colonel et puis ils ont pêcher beaucoup de poisson.Dans un moment quatre soldats allemands à les braqué et ont les tué.

Et malheureusement la rencontre terminée par rendre le fleuve en rouge, et les soldats allemands profitens de ce délicieux repas.

R1 (Kahina)

Après une grande séparation entre deux amis, les voila ils se retrouvent dans un café du boulevard ils fêtent joyeusement leur retrouvaille. Comme ils étaient amis proches ils font la pêche ensemble, ils décidaient de rejoindre leur place (le fleuve ou ils font la pêche) et retenir les souvenir et les bons momonts qu'ils ont vécu ensemble, mais malheureusement ils étaient les victimes des colonels prussiens, les voila les pauvres meurent ensemble.

R2 (Kahina)

Après une grande séparation entre deux amis intime, les voila dans un café fêtent avec joie et plaisir leur rencontre, avant la colonisation prussienne de tout la ville de paris et tous les boulevards, ils font la pêche des poissons ensemble, aujourd'hui veulent passer une journée de bonheur au bou de la rivière comme ils ont la bétude, mais malheureusement les colonels prusiens n'ont pas laisser les amis de continuer leur joie, ils les ont tuer.

R1 (Nabila)

Paris été assiégé par les soldats, il a deux amis de pêche qui il sont allé au café pour revenir au sevennais de pêche il sont partais au lieu passe, et pêche des bonne poisson mais les soldats sont élécer leur poisson.

R2 (Nabila)

Les allemand il sont assiégé paris pendant des mois, dans cette période il y a deux amis de pêche qu'il sont allé au café et faire revivre au passé de la pêcheuse.

Il sont décidé de parler au rétro passé. Les deux amis il sont allé au colonil pour la dissision de sircouli, le colonile il a donné la dissision. Les deux amis pêche des bonne poisson mais l'arrive des soldats allemand c'est la fin dasque il sont tués les deux amis et mangé leur poisson.

R1 (Fauzia)

Les deux amis. Le text il est parlés sur deux amis. Il ne raconter un histor de deux pecheur qui vivre ensemble. Le deux pecheur il sont toujours faire leur travaux. Les deux ami quand ravient des grandes il sont peu pas pecher un jour dans le cafetiria il sont racont leur journée quand il travaux.

R2 (Fauzia)

Les estoire de deux amis

Les allemand qui ont vivre dans la vill des française dans cette ville il vivre deux amie qui est l'aime beaucoup le pêche, bonne quelque jour il sont vedrai peche ensemble, mais il avait un probleme quand le calonie français il ne pas bien regardé deux ami. Pendant tout la journée que deux ami pêche a la fin en soire l'armée allemand il sont mangé tout se sardine.

R1 (Sabrina)

Il avait une guerre en France et durant cette guerre les solda prussien il ont asieger les rotes de paris et (deux amis) Mr Morisot et raconter son ami avant la guerre ils était des pêcheur ils font la pêche apres cette raconte ils sont parter au sein pour faire la pêche mais malheurssment ont arrêter par les solda prussien ils sont relver leur poisson mais le ciel a donnez un vent fort qui a detruire leur repa.

R2 (Sabrina)

La France est conolosé par l'Almagne et les bolvare de Paris sont asigé par l'armé almande et dans une matiné Mr Morisote est raconterer son ami, c'est deux amis ils sont tres heureux de cette rocontre il sont decidé d'aller au sein pour pecher par ce que avant la conolisation il ont été des vrais pêcheur, (il) mais pour aller il faudra prendre la permision de colonel almand, il sont pri cette pemision, il sont pêcher becou de poisson et après ça l'armé almande à tué ses deux amis, il sont relver les poison ils sont mangé un repas tres formedable et boau grace et ces deux formedable amis.

R1 (Hakima)

Deux amis se rencontrent et ils sont fatigués de marcher et ils ont rentré dans un café pour fêter leurs rencontre et raconter leurs souvenirs de pêche.

Un jour, ils décidèrent de retourner au lieu où ils avaient l'habitude de pêcher.

Des policiers l'ont avait laissé passer et ils sont heureux de ça.

Quand ils arrivaient au lieu de pêche il était sur la coline, ils avaient rattrapé beaucoup de poisson. Mais des soldats prussiennes (qui ont été) l'ont enlevé les poissons.

R2 (Hakima)

Des soldats d'Allemagne ont bloqué tout les boulevard des cités même les rues. Deux amis sont rencontré, ils sont allé au café pour fêter leurs rencontre et souviennent de leurs passé.

Ils ont decédé d'aller à une place où ils ont l'habitude de pêcher. Un colonel les permet de passeret ils sont heureux mais aussi choqué par ça.

Ils arrivent à la place, ils ont sorti le matériel de pêche et ils commencent de pêcher. Ils ont rattrapé beaucoup de poissons d'un seul coup quatre soldats allemands les entourent et ils tirent sue eux, ils sont mort et toute la rivière pleine de leurs sang jusqu'à elle devienne rouge.

Les soldats mangent tout les poissons de deux amis et ils sont satisfait pour ce dinner.

R1 (Lilia)

Les idées retunu

Les deux amis son rotrouvant dans une caféteria, elles son resuvien leurs habitude de péché avan l gurre, elle son décidé de portire pour péché, onsuit quand elle son la bas elle son péché des poisson les 4 soldat son serclé est elles l'enmais dans un chempre.

R2 (Lilia)

M Mossot elle a entrain d'marché quand elle routrouvé son amis elle est très heureux de se voire, elle sont rappelié toute les chose que ille son passé surtout la « pêche ».Allore elles son décidé de partire pour faire le « pêche » comme l'abitude de faire.Allor elle son partire, elles péchant des belle poisson ensuite les quatre gendarmerie cerculaire les deux amis et tirés sur eux est les deux amis morts et les gendarmé mange les poisson que péché les deux amis.

R1 (Fettoum)

Les soldats prussines son deux amis rencontré a paris ils restent toujours ensemble a paris c'est deux amis sont fréquentes en paris.

R2 (Fettoum)

L'armée almand a colonisé paris plusieurs mois, il ya deux amis sont rencontré a paris a la cité du « boulevard » a paris pendant la guerre, ils ont aller a la suene pour pêcher les poissants un jour ils ont aller a la siene ont rencontré les armes almand ils ont fait un grand bagarre avec l'armée almend.

R1 (Cylia)

Les soldats prousiens assiégèrent la capitale depuis plusieurs mois.les boulevard était gencher de monde.

Mr Mourisso, en ce promenant rencontra son veleille amie de pêche et allèrent dans un café et se remémoré leur vieux souvenirs de pêcheurs leur lieux de prédilécction .

En sortant du café il décidèrent d'aller du côté des colines boisés, sur les rive de la scène pour péché. Il avait sortie leur matériel de pêche de leur sacs, et il demanderent la permission au soldat la possibilité d'accéder a la rivier, et il leur accorderent mais sansêtre un peut amusés, le colonel de cavalerie lui les avait un peut intimidé par son aire blasé.

Il pêcherent ainsi toute en évoquant leur souvenir d'antant, il pêche de beaux poissons qui leur ronderent leur jois.

Soudin des soldats prousiens les ensérclèrent de toute parent, les deux amie on beaux clamer leur pitier, il les ont fusiller néemoin.

Les soldats se régalerent le leur butins lachement dérobé, et la rivière avait revétue son habille rouge maculé du sang des deux amies.

R2 (Cylia)

Les soldats prussien assiegèrent la ville depuis plusieurs jour déjà. Les boulevards était jonché de monde, qui ce baladé.

Mr Mourissou se promener, quand il rencontra un ancien camarade de pêche longtemps perdue, ils allèrent dans un café et ce remémorerent leur ancienes partie de pêche d'un air nostalgique, il sortèrent du café et dicidèrent d'aller faire une partie de pêche ensemble comme au bon vieux temps.

Il allerent du côté de la scène, il demandèrent l'autorisation à la cavalerie qui garder les rivage et l'eurent, mais il remarquerent que le colonele les regarder d'un drole de regard, et il s'en étoneren.

Il allerent donc, et pêchèrent de beaux poisson, quand toute a coup il furent cerné par une horde de soldat prussien, il borent clamé leur non résistance, mais il les tuerent comeme. Les soldats mangerent les poissons pêcher par les deux amieet se régalerent.

La scène était maculer de rouge du sang des deux camarade de pêche par une belle journée ensoleiller.

R1 (Dahbia)

L'abitude de deux amis de pêcher ensemble avant la guerre. Les deux amis ils étaient amusés par la foule à la sortie dans un café. Ils ont retourner aux lieu où ils avaient l'abitude de pêcher. Les deux soldats ils ont enlever les poissons qui l'ont pêcher les deux amis.

R2 (Dahbia)

Les soldats prussiens avait assiégait paris pendant des mois.

Mr Moussot à rencontrait son amis mais ils sont bouleversés car ils ont l'habitude de ce rencontrer dans des mouments parreille, d'habitude ils ont une place pour aller pêcher mais cette fois elle est surveillé par les soldats brussiens.

Ils ont décidé d'aller ou colonel et il leurs accordé un laissez-passer facilement. les deux amis sont inquiétait par cette accord facile mais rien empêche ils ont partir jusque ou fleuve où ils ont l'habitude de pêcher et ils avait sortis les matériels de la pêche, en discutant ils ont pêcher des très beau poissons.

Soudain, quatre soldats seculent les deux amis et ils les ont tués, le fleuve devient rouge plein de sang le ciel aussi devient rouge par le coucher du soleille, les soldats ont manger les poissons des deux amis.

R1 (Sihem)

Les idée retenu : Les duex ami qui ce rencontre. Les deux ami on l'abitude de pêcher ensemble avan la guérre. Ils ont décidés d'aller pêcher ensemble et de retrouver les mement vécus. Les soldat on cercler les deux amis. Les soldat on manger les poisson pêcher par les deux ami. Les ami ont fêté leurs rencontre au café.

R2 (Sihem)

Les deus amis qui se rencontre dans la rue, ils ont l'aire fatigués. Ils fêtes leurs rencontres dans un café. Ils ont l'abitudes de pêché ensmbles. Ils ont décidé d'aller pêché. Les deux amis ont pêché plins de poisson. Les deux amis ont était tué par les soldad. Les soldad on manger les poisson pêché par les deux amis.

Groupe témoin (G3), relecture en français

R1

(Fatih)

Le texte proposé parle de deux amis français qui s'étaient perdus de vue depuis un certains moments, sachant qu'ils avaient l'habitude de pêcher ensemble sur les bords de la Seine.

La rencontre soudaine de Mr Morissot et son ami a lieu à Paris, qui siégeait depuis quelques mois par les prussiens, poussa les deux personnes ne à rien faire et à passer leur temps à se balader. Ils décidèrent de se rendre dans un café pour mieux ressasser les souvenirs et puis d'aller là où ils avaient l'habitude de pêcher.

Matériels avec eux, ils passèrent le barrage tenu par les français, et au d'une heure, ils arrivent au bord du fleuve. Les poissons sont là et la pêche fût belle, mais, soudainement, des soldats prussiens descendent des collines avoisinantes et ne laissent guère le choix aux deux amis, malgré leur supériorité, ils les abattirent sur le coup, laissant leurs corps dans le fleuve et emportant avec eux les poissons pêchés par Mr Morissot et son ami.

R2

(Fatih)

C'est l'histoire de deux amis parisiens, ils se rencontrent par hasard sur un boulevard parisien, alors que cette dernière était assiégée depuis plusieurs mois par des soldats prussiens. Ils décident de se rendre dans un café où ils ont remémoré leurs souvenirs de pêcheur passionnés. Ils prirent la décision de se rendre au bord de la Seine pour une partie de pêche. Ils prirent avec eux le matériel nécessaire et après le passage d'un contrôle tenue par la cavalerie française, ils se retrouvent au bord du fleuve où ils ont pêché un grand nombre de poissons. tout se passaient parfaitement quand soudains quatre soldats prussiens encerclèrent Mr Morisso et son ami et les exécutèrent de sang froid. Les deux amis tués, les prussiens prirent avec eux le butin de Mr Morisso et son ami.

R1

(Lynda)

Il s'agit de deux soldats prussiens qui se promenaient dans un boulevard parisien. Un beau jour ces deux derniers se sont rencontrés par hasard. Comme ils étaient amis et avaient l'habitude de pêcher ensemble, ils ont décidé de demander une permission chez les soldats français pour aller au fleuve. Après l'avoir obtenu, ils étaient très contents et intimidés au même temps à cause du colonel qui les a reçus en souriant.

Une fois sur le fleuve, ils ont tout oublié et ont pêché beaucoup de poissons. Lorsque ils ramassèrent et s'apprêtèrent à partir deux soldats prussiens sont venus mais ils les ont fusillés.

R2

(Lynda)

Les soldats prussiens étaient assiégés à Paris et le boulevard parisiens étaient comblés. En se promenant Mr Morissot a rencontré son ancien ami avec qui il pêchait avant la guerre.

Très contents, ils fêtèrent leurs retrouvailles dans un café. Puis, ils décidèrent d'aller à la pêche. C'est pourquoi ils ont demandé un laissez-passer chez les soldats et ils l'ont eu facilement.

Une fois sur le fleuve, ils ont pêché beaucoup de poissons ce qui leur a fait oublier leur lassitude du début. Lorsqu'il ramacèrent leurs poissons dans une nasse, quatre soldats prussiens arrivent et les fusilles. Puis ces derniers mangent le poisson au bord du fleuve.

R1 (Cherifa)

Ce texte raconte l'histoire de deux amis qui se sont rencontrés dans un boulevard à Paris, ils se rappellent les souvenirs de bon temps avant la guerre.

Alors les deux amis ont parti pour faire la pêche, après avoir demandé l'autorisation du colonel.

Les soldats ont abattu les deux pêcheurs après ils ont mangé les poissons pêchés par les derniers.

R2 (Cherifa)

Les soldats, prussiens assiégèrent les boulevards de Paris.

Mr Morisot rencontre son vieux amis. Les deux amis fêtèrent joyeusement leur retrouvailles dans un café.

Alors les deux amis décidèrent de retrouver sur leur lieu de la pêche.

Les officiers leur accordèrent un laissez-passer, les deux amis étaient satisfaits.

Les deux amis installèrent sur les fleuves, ils étaient heureux. Soudain les soldats prussiens encerclèrent le lieu.

Malheureusement les soldats apprécièrent le rôt. Et mangèrent les poissons pêchés par les deux amis.

R1 (Ali)

À Paris, au temps de la guerre avec les prussiens, au moment de la prise des collines des alentours, Mr Morisot dans sa promenade fait la rencontre d'un ami, avec qui, il partageait autrefois le plaisir de pêcher. Ils discutèrent dans un café et prirent la décision de repartir un peu plus loin pour se rappeler les beaux souvenirs d'un temps. Ils prirent le chemin de la Seine, demandèrent une autorisation aux militaires français. Une

Fois arrivé, commencèrent à pêcher ; des poissons merveilleux étaient au rendez-vous mais la quiétude fut interrompue par l'arrivée des sentinelles prussiennes qui sans prendre compte des motifs et explication des deux amis ; les massacra et mangent le poisson et les laisser fumer dans le fleuve qui devint rouge de leur sang.

R2 (Ali)

Au temps du siège de Paris par les prussiens, par une journée où les boulevards frémissaient par les parisiens étés pleins à l'arrière ; ce jour les collines des alentours ont été prises par l'ennemi.

Mr Morissot, dans sa balade retrouve un ami de pêche avec qui il fêta joyeusement ces retrouvailles dans un café en se racontant les souvenirs passés.

Ils décidèrent d'aller une fois de plus à la pêche, ils passaient dans leur chemin sur les troupes française pour avoir un laissé-passé ; qu'ils eurent sans difficulté, avec un peu d'embaras vis-à-vis du colonel qui trouve pas comme leur demande.

Une fois arrivé à bon port leur lieu habituel firent serti leurs affaires et pêchèrent de merveilleux poissons, en oubliant leur lassitude. Ils furent surpris par quatre soldats prussiens onbusqué qui sans prendre le temps d'écouter leurs doléances les massacra et mangent leurs poissons sans se coussir de leurs cadavres gisant par terre.

R1 (Aziz)

Le texte, il parle sur deux amis qui ils sont des soldats. Les deux amis soldats, ils ont été très fain. Et un certains moment cette fain les poussés à une idée de pecher pour satisfaire leurs besoin de manger. Les deux amis, ils ont pêché les poissons et dans leurs tête ils ont dit s'asseyer on va satisfaire notre fain, mais le destin dit le contraire leurs poissons a été mangé par d'autres soldats qui ont été d'un nombre de quatre soldats. Ces deux soldats ils ont perdu leurs poissons par force, mais ils ont rien à faire que d'accepter la logique et la loi : le plus fort mange le plus faible.

R2 (Aziz)

Pendant la guerre, Il yavait un soldat qui s'appel Morissant, ce soldat il a rencontré un veille ami dont ils étaient toujours ensemble à la pêche dans un fleuve. Comme ils décidèrent d'aller faire une pêche dans ce fleuve là. Les officiers français accédèrent un laisser-passer pour les deux amis. Les deux derniers se sont installé au bord de fleuve et ils ont attrappé sous peine des poissons magnifique, ils avaient rongé les poissons ddans la nasse. Soudain quatres soldats prussiens, ils encerclèrent les deux amis. Les quatres soldats fusillèrent morrisaut et son ami et ils ont confisqué leurs poissons, et les deux amis ils ont pas mangé leurs poissons et qui étaient mangé par les quatres soldats prussiens.

R1 (Hayet)

Le texte nous démontre la rencontre de deux amis à paris après la fin de la guerre, cela leur provequait un sentiment étrange, ils commencèrent à raconter leurs souvenirs et leurs sacrifices durant la guerre.

R2 (Hayet)

Quand les soldats prussiens assiégeait paris et tous les boulevards fréquenté par les parisiens. M Morissot en promenant, il a rencontré son ami qui se distinguait par sa passion de pêche, alors ils décidèrent de faire appel a leurs souvenirs pendant la guerre. D'abord les deux amis se sont donné rendez-vous dans un café, après ils décidèrent de promener dans une pleine boisée, mais le soldat s'est moqué de leurs, ils ont préparé un délicieux repas de poisson, mais ils ne l'ont pas mangé, car les soldats leurs empêchaient de le déguster, ils finissaient par manger le repas des deux amis.

R1

(Aghiles)

Les soldats prussiens ont surculé les lieux parisiens pendant une période de guerre.

Monsieur Morissot était un homme qui vivait dans ces lieux, dits parisiens. Il se promenait souvent dans les grands boulevards de cette ville, alors un jour il rencontra son ami qui l'a pas vu depuis longtemps. Ils fêtèrent leur retrouvailles, en suite ils discutèrent de revivre leur occupation (loisir) d'un extemps, qui était la pêche. Ils partèrent pour voir leur lieu préféré, et ce lieu malheureusement était occupé par l'armée française.

Les deux amis partèrent pour demander la permission du colonel, pour pouvoir pêcher dans ces lieux dits enserculés par l'armée.

Les deux hommes étaient heureux de rejoindre le lieu après avoir été reçu avec sourire par le colonel, et après avoir aussi accepté leur demande auprès du colonel, ils partèrent avec sourire pour rejoindre leur place pour pêcher et discuter. Ils ont pêché des poissons manifiques, discuter et faire revivre les moments passés au bord de ce lac, tout en souriant les deux amis s'aperçoivent soudainement, les soldats qui ont entouré le lieu avec des armes pointés en leur direction.

Les deux hommes étaient effrayés par ce comportement bizarre de ces soldats.

Enfin les poissons pêchés par les deux amis ont été mangés par les soldats.

« Plus de peur que de mal » les deux amis ont sorti indemne

R2

(Aghiles)

Les soldats prussiens assiégeaient Paris, et celui depuis trois mois. Les soldats prussiens ont encerclé même les collines.

En marchant Mr Mourissot a rencontré son ami qui l'a pas vu depuis longtemps, un ami qui est passionné de pêche, ils pêchaient ensemble souvent. Ils fêtèrent joyeusement leur retrouvailles et ils discutèrent de revivre leur passion qui est la pêche.

Monsieur Mourissot et son ami portèrent pour rejoindre leur lieu préféré pour pêcher, ce lieu là malheureusement était occupé par les soldats allemands. Ils partèrent alors pour voir le colonel afin de leur accepter cette demande qui est de pêcher dans le fleuve qui était déjà leur lieu préféré avant la guerre.

Le colonel a souri et laisser passer les deux amis. Mr Morissot et son ami s'installèrent et commençaient à pêcher, tout en discutant de leur moments passés ensemble.

Ils pêchèrent des poissons manifiques qu'ils mirent dans une nasse.

Soudainement des soldats allemands encerclèrent ce lieu, et ils pointent leurs armes face aux deux amis, qu'ils étaient un moment donné submergés par le bonheur des retrouvailles. Ils essayaient de calmer cette situation inattendue, mais les soldats semblent déterminer, ils prirent les poissons que les deux amis ont pêché et ils mangeaient. Les deux amis finalement ont sorti indemne, ils avaient plus de peur que de mal.

R1

(Soraya)

C'est l'histoire de deux anciens amis qui s'étaient perdu de vue, et qui se revoient par hasard à Paris en pleine guerre. Les deux amis avaient l'habitude de pêcher dans un fleuve, alors eu discutant dans un café, ils ont décidé d'aller vers leur lieu, alors qu'ils pêchaient tranquillement pleins de beaux poissons, deux soldats sont venu vers eux et il les ont tués par simple cruauté et ils ont profité en mangeant ce que les amis avaient pêchés.

R2

(Soraya)

Deux amis se retrouvent par hasard sur un boulevard à Paris, dans une ambiance particulière, car Paris était assiégé par des prussiens depuis plusieurs mois. Après une longue marche sur le boulevard, les deux amis décident d'aller dans un café et après avoir parlé sur leurs passions qui est la pêche, ils décident d'aller sur leur lieu de pêche, officiers français les laissent facilement rentrer. Les deux amis pêchaient tranquillement et soudainement, ils voient quatre soldats prussiens qui venaient vers eux et les tuent directement sans raison, malgré que les amis ont clamé leurs innocences.

R1

(lamia)

Mr Mourisot promenait dans un boulevard à Paris et il rencontra un ami à lui passionné par la pêche, et après avoir pris des cafés, ils décidèrent d'aller pêcher comme ils ont l'habitude de faire pour mieux fêter leur rencontre et oublier leurs fatigues, et après avoir demandé une permission auprès du colonel et ils étaient content de son accord.

Après un temps, ils remplissaient leur tasse de grandes poissons, et avant qu'ils quittèrent le lieux surpris par la venue des soldats qu'ils les ont tué et mangèrent leurs proies.

R2

(Lamia)

Deux amis se sont perdus de vue depuis bien longtemps.

Un jour, par hasard ils se sont revus. L'un deux proposa à l'autre de faire une partie de pêche afin de se rappeler les bons moments qu'ils ont passé ensemble.

Les deux amis étaient partant, mais comme c'était la période de la guerre ils étaient dans l'obligation de demander au préalable la permission au colonel de laisser pêcher à la seine.

Le colonel leur donna l'avis favorable sans y avoir aucun inconvénient.

Les deux amis ont pu pêcher de magnifiques poissons et ont passé une agréable journée. Hélas des soldats sont passés et ont tiré sur eux sans trop chercher à comprendre le motif de leur présence à la seine.

Les soldats se sont trop réjoui de déguster un si succulent festin auquel il ne se sont guère attendu.

R1

(Mounia)

Le texte parle des soldats prussiens qui ont envahi la France et de deux amis pêcheurs qui s'étaient perdu de vue et qui s'étaient enfin retrouvés et pour fêter leur retrouvailles ils sont allés

prendre un café en suite ils ont décidé de se rememorer les souvenirs et faire comme au bon vieux temps et ils sont allé pêcher mais au milieu du chemin ils ont trouvé des soldats alors ils ont demandé la permission de passer et le colonel Morrissaut les à autoriser à passer du coup ils étaient gêné puisque apparemment ils avaient tout simplement qui a passer on arrivant à leur destination ils s'étaient bien installé, et ont sorti leur matériel de pêche et ils ont commencé à pêcher, les premiers instants semblaient être lassants mais une fois les premiers poissons pêchés la lassitude disparu aussi tôt et piste apres avoir rougé les poissons dans une masse ils ont été encercler par quatre soldats qui les avait reperer depuis les colines depuis le debut les pauvres pêcheurs n'arretaient pas de clamer leur innocence mais les soldats les avait fusillé et en suite ont mangé le poisson des pêcheurs.

R2

(mounia)

Le présent texte nous raconte l'histoire de deux amis qui se retrouve après une longue absence. C'est à Paris occupée par les soldats prussiens que se déroule l'histoire. Cela dit, dans l'un de ses boulevards allumée. Un soir M Moritot rencontre par hasard son chér ami qu'il a connu dans la guerre, il était tellement ému de le voir. Ces deux amis décidèrent d'aller prendre un café pour se rappeler des jours joyeux qu'ils partagèrent. Ainsi, ils ont eu l'idée d'aller à la pêche sachant qu'elle était leur passion qui les réunit.

Après avoir eu l'autorisation d'un laissez-passer par les officiers. Ils prèrent un navire vers la seine, arrivés dans le fleuve, ils prèrent leur matériel de pêche et comencèrent à pêcher des poissons.

Sous un temps calme, des soldats les observent de loin. Soudainement, avec leurs fusils, ils ont tiré sur les deux hommes et les tuèrent. C'est là qu'ils récupèrent les poissons pêchés par ces deux derniers.

En retrouvant un plaisir de les manger vu qu'ils souffrèrent de fin sous le temps qui commençait à changer à cause du vent qui soufflait.

R1

(Sonia)

Tout les boulevards français étaient assiégés par des soldats prussiens.

Dans ces ruelles un pêcheur avait retrouvé son amis d'enfance avec qui il faisait la pêche à l'époque, ensemble ils ont aimé l'ambiance de cette foule, et pour se rappeler des bons vieux temps, ils ont voulu repartir dans les lieux où ils se retrouvaient autre fois pour pêcher, une fois arrivés sur les lieux ils ont demandé la permission d'entrer aux soldats français qui leurs avait laissé mais avec un souris douteux, ils accèdent à l'intérieur et de leur sac ils sortent des cannes à pêches pour pêcher et se souvenir de l'époque, il s'avert qu'ils se débrouillent plutôt bien comme autre fois, soudainement deux soldats prussiens surgissent et leur tire dessus, et prennent plaisir à savourer de leurs poissons.

R2

(Sonia)

A l'arrivée des soldats prussiens en France, ils occupèrent toute la ville, malgré cela le quotidien des habitants n'a pas vraiment changé. C'est dans l'une des ruelle de la seine que deux amis qui se sont pas vu depuis longtemps, se sont rencontrés. Ils prennent un café et discutait de la pêche, leurs vocation favorite, du temps où ils pêché ensemble.

Il decide malgré l'armée qui occupe tout recoins, d'aller pecher meme avec les quelques intimidation de l'armée. Ils s'instalerent dans une rive ou ils ont peches beaucoup de poissons.

A la fin les soldats prussiens arrivent tue les amis et mange les poissons.

R1 (Ghiles)

C'est l'histoire de deux amis qui ce rencontre par hazard, dans un café ils se donnent rendezvous pour se souvenire de bon temps avant la guerre.

Ils étaient amateurs de le pêche, alors ils dicidèrent d'aller pêche comme au beau vieux temps, comme Paris était assiégée par l'armée, il fallait demande une autorisation auprès de collonel, les deux amis font satisfiïé mais un peut méffiant vis-à-vis de comportement de colonel qui à souri deux.

Dans un soleil radieux, les deux amis preinnent le plaisir et dans une colline au bord d'une rivierre ils commencent a pêcher du poisson, les prussiens surprennent Mr Morrisot et son ami a coup de fusilles, ils aballent les deux malheureux amis et l'ironie de pot que le poissons pêchés soit mangé par les prussiens

R2 (Ghiles)

Au temps de l'assiegement de la ville de Paris par l'armée prussienne, deux vieilles amis et amateurs de pêche se rencontrarent par conincidence dans ce temps de guërre.

Durant cette rencontre qui se solda par une soirée bien arrosée, ou les deux amis se remémoraient les souvenirs de pêche et de ses joies sous un esprit un peu détendu sous l'effet de l'alccol. Le lendemain, ils eurent affairent à franchir un passage prit par les soldats français, mais il y'a eu aucun problème pour le faire. En s'adonnant à leur pratique favorite, les deux amis, ont été surpris par une troupe de l'armée prussienne embusquée non loin du fleuve, ou les deux amis pêchaient tranquillement. Les deux malheureux acclamaient la grâce de leur bouraux, mais en vain, car à la fin ils fument exécutés, et leurs prisent de poissons a nourri les soldats prussiens.

R1 (Nouredine)

Ils est deux amis qui se rencontrent au bord d'un fleuve en France, pêcher ensemble, se raconter des intimités. C'était dans le passé, avant que leur pays, la France soit en guerre.

Les deux amis se croisent après une longue période d'absence et ils décidèrent de reprendre leur habitude, aller pêcher au bord du fleuve. Les deux malheureux ont oublié que les premenades ce n'est pas dans un contexte de guerre. Ils virent à leur endroit habituel, ils firent de la pêche... Eux même sont devenus un objet de pêche pour les soldats prussiens.

R2 (Nouredine)

Les soldats prussien asiégeaient paris. Un jour deux amis se retrouveraie, et ils feterent leur retrouvaiie dans un café et ils été amusé par la foule a la sorti. Ils ont desidé de partire a un androis ils ont demandé aux soldats de les laissé passé, et ils ont accepté.ils ont sortie leur matériel de pêche et ils ont attrapé des poissant magnifique.soudinement des soldats sont apparue et les ont tué.même si les deux amis ont dit qu'ils été inosant.

R1

Dyhia

Les prussiens se sont installés il y a plusieurs mois. Mr Morissot, pendant qu'il se promenait, avait rencontré un ami passionné de pêche, content de leur retrouvaille ils décidèrent de fêter ça le soir, l'homme surveillant la portière leur laisse passer en souriant tendrement. Le lendemain les deux amis décidèrent de y aller à la pêche pour retrouver et revivre les anciens souvenirs. Ils avaient pêché de magnifiques poissons quand soudains apparaissent 4 soldats prussiens qui s'enpare d'eux en coup de fusilles, après ça les soldats contents de leurs fait, mangent les poissons pêcher par les deux amis qui inonder la rivière de sang.

R2

Dyhia

C'était un jour parmi lesquels les soldats prussiens assiégeaient Paris. Mr Morissot rencontra un ami qu'il avait perdu de vue. Ainsi pour fêter leurs retrouvailles, étant donné qu'ils furent des passionnés de pêche ils s'en allèrent vers la seine pour y pêcher, après avoir tout mis en place, ils attrapèrent facilement quelques poissons, et c'est après un bon moment passé ensemble que les vieux amis décidèrent de rentrer en rangeant les poissons. D'un seul coup ils furent entourés par quatre soldats prussiens armés qui finirent par les fusilliers, la pleine était en sang mais calme, du coup les soldats prirent le temps de manger les poissons.

Annexes

Tableau récapitulatif des résultats du texte incohérent

Rappel 1													
Lecture du texte incohérent en français groupe arabophone													
Group e	Prénom	N				B				C			
		Identiqu e	Similair e	Autre	Tota l	Identiqu e	Similair e	Autr e	Tota l	Identiqu e	Similair e	Autr e	Tota l
G1	Houria	14	15	13	42	1	0	16	17	3	2	3	8
G1	Hayet	19	16	15	50	10	7	17	34	7	7	0	14
G1	Hassina	10	16	32	58	0	0	0	0	7	5	3	15
G1	Samira	1	11	17	29	0	0	0	0	1	9	4	14
G1	Sonia	1	6	21	28	0	0	0	0	4	8	11	23
G1	Yamina	17	27	6	50	0	3	1	4	7	5	0	12
G1	Sarah	23	17	44	84	3	0	13	16	1	10	2	13
G1	Djedjiga	4	8	30	42	0	0	0	0	3	1	7	11
G1	Safia	15	18	16	49	0	0	0	0	0	0	0	0
G1	Lamia	13	4	8	25	0	0	0	0	6	8	21	35
G1	Ouerda	18	15	20	53	0	0	0	0	7	13	0	20
G1	Naima	17	32	13	62	0	0	0	0	3	4	0	7
G1	Warda	15	22	21	58	0	0	0	0	14	10	10	34
G1	Siham	7	14	10	31	0	0	0	0	0	0	9	9
G1	Zina	3	10	0	13	0	0	0	0	6	10	11	27
Lecture du texte incohérent en français groupe kabylophone													
G2	Brahim	0	4	27	31	0	0	0	0	0	0	5	5
G2	Djamila	0	0	5	5	0	9	0	9	1	4	0	5
G2	Dihia	6	17	14	37	0	0	0	0	2	4	1	7
G2	Hocine	12	18	8	38	6	1	5	12	7	12	1	20
G2	Souad	25	27	3	55	13	8	1	22	21	10	0	31
G2	Kahina	9	19	12	40	0	0	0	0	1	8	0	9
G2	Nabila	10	11	2	23	0	0	0	0	2	2	0	4

Annexes

G2	Fauzia	1	9	21	31	0	0	0	0	2	3	0	5
G2	Sabrina	10	22	7	39	3	0	6	9	2	3	0	5
G2	Hakima	13	19	3	35	2	4	3	9	4	1	0	5
G2	Lilia	6	9	11	26	0	0	0	0	5	2	0	7
G2	Fettoum	3	3	8	14	0	0	0	0	0	0	0	0
G2	Cylia	23	14	21	58	9	14	11	34	16	10	5	31
G2	Dahbia	9	7	1	17	6	4	0	10	7	0	0	7
G2	Siheem	16	8	7	31	0	0	0	0	7	0	0	7
Groupe témoin relecture en français													
G3	Lounis	14	23	22	59	1	4	7	12	0	1	11	12
G3	Fatiha	13	36	0	79	0	3	15	18	3	11	6	20
G3	Lynda	3	20	14	37	1	6	14	21	5	10	6	21
G3	Cherifa	4	24	7	35	0	0	0	0	2	6	0	8
G3	Ali	5	40	23	68	1	5	5	11	5	15	0	20
G3	Aziz	2	16	51	69	0	0	0	0	0	0	8	8
G3	Hayet	0	4	6	10	0	0	0	0	2	2	10	14
G3	Aghiles	22	14	39	75	3	12	23	38	1	7	17	25
G3	Soraya	4	21	14	39	0	0	0	0	3	2	2	7
G3	Lamia	8	14	20	42	0	10	0	10	1	3	10	14
G3	Mounia	17	40	25	82	0	3	0	3	7	16	25	48
G3	Sonia	8	28	25	61	1	4	0	5	3	15	7	25
G3	Ghiles	13	23	27	63	7	8	0	15	3	9	3	15
G3	Nouredine	3	21	21	45	0	0	0	0	3	4	10	17
G3	Dyhia	26	18	19	63	0	1	3	4	0	1	1	2

Annexes

Rappel 2													
Relecture du texte incohérent en arabe													
N						B				C			
Group e	Prénom	Identiqu e	Similair e	Autre	Tota l	Identiqu e	Similair e	Autr e	Tota l	Identiqu e	Similair e	Autre	Tota l
G1	Houria	26	23	19	68	9	11	1	21	3	8	3	14
G1	Hayet	24	21	15	60	6	10	6	22	3	4	1	8
G1	Hassina	12	20	7	39	0	0	3	3	9	12	6	27
G1	Samira	5	22	19	46	0	0	0	0	0	0	0	0
G1	Sonia	2	7	13	22	0	0	0	0	4	6	8	18
G1	Yamina	19	24	11	54	7	10	1	18	2	11	0	13
G1	Sarah	26	44	61	131	2	2	7	11	4	3	0	7
G1	Djedjiga	16	21	3	40	2	5	3	10	3	6	7	16
G1	Safia	15	29	13	57	1	1	7	9	1	6	0	7
G1	Lamia	7	8	15	30	0	0	0	0	8	9	3	20
G1	Ouerda	18	17	26	61	4	3	2	9	7	11	0	18
G1	Naima	16	40	17	73	2	4	3	9	5	12	1	18
G1	Warda	22	32	12	66	4	21	1	26	9	21	4	34
G1	Siham	10	37	12	59	0	2	3	5	0	0	0	0
G1	Zina	4	11	4	19	0	0	0	0	3	8	0	11
relecture du texte incohérent en kabyle													
G2	Brahim	5	20	8	33	0	0	0	0	0	2	8	10
G2	Djamila	3	12	10	25	1	3	1	5	1	6	2	9
G2	Dihia	8	24	20	52	0	5	0	5	1	9	1	11
G2	Hocine	12	24	9	45	4	1	5	10	6	10	0	16
G2	Souad	21	33	3	57	8	11	2	21	12	24	1	37
G2	Kahina	3	24	11	38	0	0	0	0	3	5	6	14
G2	Nabila	14	28	8	50	0	0	0	0	1	5	1	7
G2	Fauzia	4	22	12	38	0	0	0	0	0	6	3	9

Annexes

G2	Sabrina	10	31	11	52	2	1	0	3	2	7	7	16
G2	Hakima	17	30	1	48	4	13	4	21	4	9	0	13
G2	Lilia	15	22	11	48	0	0	0	0	1	9	0	10
G2	Fettoum	4	19	8	31	0	0	0	0	0	2	1	3
G2	Cylia	22	28	15	65	6	6	12	24	4	8	11	23
G2	Dahbia	27	22	17	66	4	10	4	18	4	6	4	14
G2	Sihem	18	11	0	29	1	1	0	2	3	1	0	4
Groupe témoin relecture du texte incohérent en français													
G3	Lounis	23	30	47	100	2	7	17	26	6	6	8	20
G3	Fatiha	13	46	29	88	0	0	0	0	2	10	0	12
G3	Lynda	20	29	8	57	4	7	0	11	5	5	0	10
G3	Cherifa	35	17	2	54	3	1	2	6	3	1	1	5
G3	Ali	11	46	19	76	8	12	4	24	6	15	3	24
G3	Aziz	22	45	7	74	0	0	0	0	7	4	3	14
G3	Hayet	8	19	15	42	7	0	3	10	1	0	8	9
G3	Aghiles	20	41	43	104	0	1	5	6	3	20	6	29
G3	Soraya	16	21	5	42	0	12	1	13	2	10	1	13
G3	Lamia	4	31	34	69	0	5	0	5	3	20	0	23
G3	Mounia	15	47	25	87	1	17	1	19	5	22	4	31
G3	Sonia	9	30	11	50	0	5	7	12	0	5	7	12
G3	Ghiles	6	46	20	72	0	0	0	0	7	15	7	29
G3	Nouredine	14	16	4	34	5	0	0	5	4	6	0	10
G3	Dyhia	18	12	10	40	2	1	2	5	6	8	13	27

Exemple d'analyse

R1 (Lounis)

La ville de paris est maintenant sous l'invasion prussienne, tous ces boulevards ou du moins les plus fréquents sont occupés.

Dans cet état de guerre deux amis Mr Miserot et son ami pêcheur se sont rencontrés, ils fêtent leur retrouvailles à la mémoire de Paris d'avant guerre.

Ils décident d'aller pêcher dans leur place habituelle, alors maintenant ce n'est plus comme avant, donc pour se rendre il leur a fallu un laissez-passer des autorités locales.

Ils ont pêchés un bon nombre de poissons et la partie de chasse était amusante avant que les troupes prussienne qui les surveillaient de loin les importunent.

Les poissons pêchés les ont mangés et eux ils étaient fusillés.

R2 (Lounis)

La ville de Paris est occupée par les troupes prussiennes(sous l'invasion Prussienne) ses boulevards et ses lieux les plus fréquentés sont donc occupés. C'est sous ce climat nouveau que Mr Mrissot rencontre son ami, avec lequel il partageait le même loisir qui est la pêche.

Ils fêtent leur retrouvailles dans un café et racontaient sans cesse leur souvenirs les plus ardents, avant de se décider de se rendre à leur lieu habituel pour une partie de chasse ; mais hélas ! ce n'est plus comme avant, donc pour se rendre il leur a fallu un laissez-passer accordé facilement par le colonel de la cavalerie française, procédure de sécurité obligatoire qu'il les intimidés et qui a fait surgir en eux l'image de Paris d'avant guerre.

Au bord de la seine, il s'installèrent, et il commencèrent la pêche dans un temps favorable (ensoleillé), ils pêchèrent beaucoup de poissons, mais ils ne se rendèrent pas compte des soldats prussiens qui les guettaient de loin, ils les persuadent, leur confisquent les poissons pêchés, et les fusillèrent sans aucune pitié.

Analyse

La ville 1N autre/ajouté

De 1N autre/ajouté

Paris 1N id

Est occupée 1N sim

Par 1N sim

Les troupes 1N sim

Prussiennes 1N sim

Annexes

Sous 1N autre/mm

L'invasion 1N autre/mm

Prussienne 1N sim

Ses 1B sim

Boulevards 1B id

Et 1B autre/ajouté

Ses 1B autre/ajouté

Lieux 1B autre/ajouté

Les 1B autre/ajouté

Plus 1B autre/ajouté

Fréquentés 1B id

Sont 1B autre/ajouté

Donc 1B autre/ajouté

Occupés 1B autre/ajouté

C'est 2N autre/mm

Sous 2N autre/mm

Ce climat 2N autre/mm

Nouveau 2N autre/mm

Que 2N autre/mm

Mr Mrissot 2N id

Rencontre 2N id

Son ami 2N sim

Avec lequel 2N sim

Il partageait 2N sim

Le même 2N sim

Loisir 2N sim

Qui est 2N sim

Annexes

La 2N sim

Pêche 2N id

Ils 3N id

Fêtent 3N sim

Leur 3N id

Retrouvailles 3N id

Dans 3N id

Un café 3N id

Et 3C autre/ajouté

Racontaient 3C sim

Sans lesse 3C autre/ajouté

Leur 3C id

Souvenirs 3C id

Les 3C autre/ajouté

Plus ardents 3C autre/ajouté

Avant 4N autre/ajouté

De 4N autre/ajouté

Se décider 4N sim

De 4N sim

Se rendre 4N sim

A leur 4N sim

Lieu 4N id

Habituel 4N autre/mm

Pour 4N autre/mm

Une partie 4N autre/mm

De chasse 4N autre/mm

Mais hélas 5N autre/mm

Annexes

Ce n'est plus 5N autre/mm

Comme 5N autre/mm

Avant 5N autre /mm

Donc 5N autre/ajouté

Pour 5N autre/ajouté

Se rendre 5N autre

Il 5N autre/ajouté

Leur 5N autre/ajouté

A aller 5N autre/ajouté

Un 5N id

Laisser-passer 5N id

Accordé 5N sim

Facilement 5N id

Par 5C autre/ajouté

Le 5C id

Colonel 5C id

De 5C id

La cavalerie 5C id

Française 5C autre/ajouté

Procédure 5N autre/ajouté

De 5N autre/ajouté

Sécurité 5N autre/ajouté

Obligatoire 5N autre/ajouté

Qu'il 5B sim

Les 5B sim

Intimidés 5B sim

Et 5B autre/mm

Annexes

Qui 5B autre /mm

A fait 5B autre/mm

Surgir 5B autre/mm

En eux 5B autre/mm

L'image 5B autre/mm

De 5B autre/mm

Paris 5B autre/mm

D'avant guerre 5B autre/mm

Au bord 6N id

De 6N sim

La seine 6N sim

Il 6N sim

S'installèrent 6N id

Et 6C sim

Ils 6C sim

Commencèrent 6C sim

La pêche 6C sim

Dans 6B sim

Un temps 6B sim

Favorable 6B sim

Ensoleillé 6B sim

Ils 7N id

Pêchèrent 7N sim

Beaucoup 7N autre/ajouté

De poissons 7N sim

Mais 8N autre/ajouté

Ils 8N autre/ajouté

Annexes

Ne se rendèrent 8N autre/ajouté

Pas compte 8N autre/ajouté

Des 8N autre/ajouté

Soldats 8N id

Prussiens 8N id

Qui 8N autre/ajouté

Les guettaient 8N autre/ajouté

De 8N autre/ajouté

Loin 8N autre/ajouté

Ils 8N autre/ajouté

Les 8N autre/ajouté

Persuadent 8N autre/ajouté

Leur 10N sim

Confisquent 10N sim

Les 10N id

Poissons 10N id

Pêchés 10N id

Et 9N autre/ajouté

Les 9N sim

Fusillèrent 9N id

Sans 9N sim

Aucune 9N sim

Pitié 9N sim

Totaux

Nid : 111111111111111111111111-----23

N sim : 11111111111111111111111111111111-----30

N----100

[illegible]

Résumé

Le but de cette recherche est d'étudier l'effet de la langue maternelle, le kabyle et l'arabe, sur la cohésion et la cohérence textuelles et par hypothèse sur la compréhension d'un texte narratif en français langue étrangère. Notre objectif, dans ce travail, est de déterminer le rôle d'une langue maternelle, utilisée en tâche de relecture, sur la construction d'une représentation mentale cohérente des informations véhiculées dans le texte lu ainsi que, sur le traitement des unités de la surface textuelle. Pour ce faire, deux expériences sont effectuées avec six (06) groupes d'apprenants lycéens (première année secondaire) : trois groupes lisent un texte cohérent et les trois autres un texte incohérent. Ces deux textes sont constitués à partir du même conte, celui de Guy de Maupassant intitulé « *Les deux amis* ». Une traduction dans les deux langues maternelles (arabe et kabyle) est réalisée pour les deux textes. Au cours d'une première séance, les groupes d'apprenants lisent le texte en français puis produisent un premier rappel. Au cours d'une seconde séance, quatre (04) groupes relisent le même texte dans l'une des deux langues maternelles à savoir le kabyle et l'arabe et les deux autres groupes, considérés comme groupes témoins, relisent le texte en français. Tous les groupes produisent un second rappel. Les rappels obtenus sont analysés à l'aide de l'analyse propositionnelle qui nous permet de décomposer l'écrit des apprenants en unités sémantiques. L'application du logiciel « Statview » indique que la langue maternelle, notamment le kabyle, a un effet non seulement sur le nombre de propositions rappelées mais aussi sur la construction d'une représentation cohérente du texte traité. Les résultats auxquels nous nous sommes aboutis démontrent que l'utilisation d'une langue maternelle, en tâche de relecture, favorise l'activation des connaissances antérieures des apprenants, les aidant ainsi à élaborer un traitement sémantique des unités de la surface textuelle et à comprendre le texte narratif.

ملخص

إن الهدف من هذا المقال هو دراسة مدى اثر اللغة الأم القبائلية والعربية على فهم النص السردى و على الخصوص على بناء التمثيل المتجانس للمعلومات و الأفكار التي يتضمنها. أجريت تجربة على ستة أفواج من تلاميذ الثانوية الذين قاموا « Guy de Maupassant » الصديقين ل في دموباسون خلال الحصة الأولى، بقراءة النص باللغة الفرنسية فيشرعون في كتابة نص من إنشائهم حول ما استنبطوه من النص الأول الذي عرض عليهم في الحصة الثانية، يقوم 4 افواج بإعادة قراءة النص نفسه بإحدى اللغتين الأم العربية أو القبائلية، إما الفوجين الآخرين يعيدان قراءة النص باللغة الفرنسية. و تقوم كل الأفواج في الأخير بكتابة نص إنشائي حول ما استوعبوه. تشير النتائج البان لغة الام لها اثر سواء على عدد تراكيب الجمل التي تم استنبطها و كذا على المستوى البنيوي في التمثيل المتجانس للنص. و قد ساهم استعمال القبائلية، اثر إعادة قراءة النص، في تنشيط المعلومات المكتسبة مسبقا لدى التلاميذ، الأمر الذي ساعدهم على فهم النص السردى.

Summary

The purpose of this research is to study the effect of the other mother tongue, the Kabyle and Arabic, on the narrative text comprehension and especially on the coherent information representation which it vehicles. An experience has been done with six high school learners groups who have read a text by Guy de Maupassant called "Les deux amis". During a first session, les learners read the French text then produce a first recall. During a second session, four (04) groups read again the same text within one of the two mother tongues, the kabyle and Arabic and the other groups, considered as a witness groups; read again the text in French. All the groups produce a second recall. The results show that the mother tongue has an effect not only on the number of recall prepositions but also on the coherent comprehensive construction of the studied text. The use of the kabyle in the rereading process helps the activation of the learners former knowledge, thus helping them in the narrative text comprehension.